FLORESTAN FERNANDES

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

FLORESTAN FERNANDES

Marcos Marques de Oliveira

ISBN 978-85-7019-501-2

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Oliveira, Marcos Marques de.
Florestan Fernandes / Marcos Marques de Oliveira. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
164 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-525-8
1. Fernandes, Florestan, 1920-1995. 2. Educação – Brasil – História. I. Título.
CDU 37(81)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

FLORESTAN FERNANDES
(1920-1995)

Marcos Marques de Oliveira

De Vicente a Florestan

Em 10 de agosto de 1995, a ciência social brasileira perdia um dos seus mais importantes nomes, a política nacional dava adeus a um de seus mais honrados integrantes e a educação pública do país deixava de contar com um de seus mais ardorosos defensores. Boa parte do público que leu, no dia seguinte, a notícia sobre o falecimento do intelectual Florestan Fernandes, aos 75 anos[1], certamente não tinha o conhecimento de sua origem familiar e social, de sua árdua luta para superar as adversidades destinadas aos meninos pobres que habitavam a capital paulista na terceira década do século XX.

Infância e juventude na São Paulo dos anos 1920 e 1930

Consta que "Vicente" (como o apelidara sua madrinha Hermínia Bresser de Lima, com quem viveu parte da infância, que não admitia que alguém de origem tão humilde – filho de sua empregada doméstica – tivesse um nome tão pomposo quanto "Florestan"[2]) estudou até a terceira série primária no Grupo Escolar Maria José, no bairro de Bela Vista, quando dividia o tempo escolar com trabalhos de rua para ajudar no sustento da família, que se resumia, àquela época, a ele e sua mãe – uma moça analfa-

[1] Florestan nasceu em 22 de julho de 1920. O estudo sobre um malsucedido transplante de fígado pode ser conferido em "Vítimas de hemodiálises: casos diversos e o caso Florestan", em Bulhões (2001).

[2] Homenagem de sua mãe a um motorista alemão que trabalhava na mesma casa em que ela era empregada doméstica.

beta filha de imigrantes portugueses da região do Minho, que após a morte do pai, abandonou o campo, no interior de São Paulo, pelo trabalho duro na metrópole.

Aos nove anos, porém, foi obrigado a dedicar todo o seu tempo às tarefas de sustento da casa. Mas, segundo Florestan, numa visão retrospectiva, os professores tinham cumprido com ele "o seu ofício", ensinando-lhe muitos hábitos higiênicos e relevantes ideais de vida. Em especial, o amor pela leitura, que resultou na vontade de ligar a natural curiosidade de criança aos livros que lhe fossem caindo às mãos.

> O que me foi importante, porque no desespero de romper a castração cultural invisível foi por aí que eu próprio abri o meu caminho, formando uma curiosa cultura letrada, que ia do Tico-Tico à literatura de cordel, aos livros de piada, e a uma variadíssima literatura "erudita", na qual prevaleciam os livros didáticos e de história, vendidos nos sebos, e os romances. Se a cidade continha alguma civilização, eu me tornei seu adepto e seu afilhado pelo autodidatismo (Fernandes, 1977, p. 146).

Florestan deu continuidade à sua socialização circulando pelo submundo das profissões de baixo valor social (engraxates, aprendizes de barbeiro, alfaiate, balconistas de padaria, copeiros, garçons etc.), um círculo em que as lutas operárias estavam fora de pauta e as fontes de informação eram as pessoas a que serviam ou os jornais sensacionalistas. "Uma criança ou um adolescente, dentro desse submundo, já faz muito quando enfrenta a pressão negativa contra a curiosidade intelectual" (Fernandes,1977, pp. 146 e 147). Não foi fácil, por exemplo, enfrentar a resistência de sua mãe, que não gostou da ideia de seu filho em entrar para um curso de "madureza"[3], com medo de que, estudado, o filho passasse a ter vergonha dela. Com os colegas de rua, a reação também não foi positiva, com o gosto pelo estudo e pela leitura

[3] O que até bem pouco tempo era denominado de "supletivo", hoje englobado na chamada EJA (Educação de Jovens e Adultos).

transformando-se em motivo de chacotas: "vai ficar com miolo mole", diziam.

O apoio acabava vindo de pessoas de fora de seu círculo social ou de amizade, já que nos bares e restaurantes em que trabalhou, por exemplo, nunca recebeu apoio ou conselho construtivo de qualquer colega. Já entre os fregueses encontrou quem lhe emprestasse livros e, inclusive, apoio prático para ir mais longe. Mas se não teve estímulos para mudar de ofício ou de vida, com os homens de suas antigas ocupações aprendeu uma outra lição:

> É que, entre eles, encontrei pessoas de valor, que enfrentavam as agruras da vida com serenidade e tinham o seu padrão de humanidade: sabiam "ser homens" e, nesse plano, eram mestres insuperáveis, com toda a sua rusticidade, depreciação da cultura letrada e incompreensão diante dos próprios interesses e necessidades. Foi deles que recebi a segunda capa de socialização, que superpôs à anterior, pela qual descobri que a medida do homem não é dada pela ocupação, pela riqueza e pelo saber, mas pelo "seu caráter", uma palavra que significava, para eles, pura e simplesmente, "sofrer as humilhações da vida sem degradar-se (Fernandes 1977, p. 147).

O passo seguinte dessa preparação singular deu-se com sua entrada no Ginásio Riachuelo, vizinho ao Bar Bidu, na Rua Líbero Badaró, onde trabalhava como garçom. Atento aos fregueses com os quais podia aprender alguma coisa, chamavam sua atenção os professores que iam lanchar após as aulas. Por sua visível dedicação aos livros e habitual inteligência aferida nas conversas cotidianas, alguns desses seus clientes abordavam o jovem Florestan perguntando sobre seus estudos. Sob esse estímulo, acabou cultivando relações que lhe abriram novas portas, concedendo ao jovem garçom a oportunidade de voltar à escola e, posteriormente, uma nova oportunidade de emprego como entregador de amostras de um laboratório farmacêutico. "O círculo de ferro fora rompido e, com o novo emprego, poderia manter minha mãe e pagar os estudos" (Fernandes 1977, p. 148).

A condição de estudante e o "emprego de gravata" representaram mais do que a ruptura com a "cultura *folk*" e com a condição social anterior. Abriam-se novos horizontes de socialização e a criança deslumbrada da cidade transpunha os muros da fortaleza da degradação, iniciando um ciclo de esperanças que lhe parecia mais que uma ilusão irremediável.

> Uma sociedade de classes em formação não é tão aberta quanto muitos pensam e, tampouco, é aberta em todas as direções. O chão da superfície exigia uma viagem muito difícil e poucos chegavam até ele, naquela época. Era normal, portanto, que eu sentisse uma grande alegria de viver e uma esperança sem limites, como se o mundo me pertencesse e, a partir daí, tudo dependesse de mim. O orgulho selvagem, de agressão autodefensiva, transformava-se numa força psicológica estuante, que me punha em interação com o mundo dos homens – a "sociedade" – e não fora dele (Fernandes, 1977, pp. 150 e 151).

Na Novaterápica, empresa do ramo de remédios, esse "orgulho selvagem" teve que se confrontar com as relações travadas no eixo da vida pequeno-burguesa que estava a conhecer e do qual fazia parte a maioria de seus novos amigos. Um novo mundo de famílias organizadas, boa parte imigrantes, que destinavam suas estruturas institucionais a seus membros, proporcionando educação, felicidade, segurança, prazeres e condições para o êxito individual. Um dos efeitos foi a ampliação de sua leitura, que chegou, inclusive, ao debate sobre o socialismo e a sociedade brasileira, por meio do contato com Mário Pianna, cunhado de um de seus amigos.

> Recém-chegado da Itália, ele via com olhos muito críticos certos "costumes brasileiros" – inclusive a condição inferior da mulher, o fato de até homens feitos passarem a mão pela bunda de meninos ou a apatia dos operários – e me forçava a saltar de uma leitura confusa de certos livros elementares de propaganda socialista para o significado do movimento socialista como força social e política (Fernandes, 1977, p. 151).

No Riachuelo, o curso de madureza prosseguia. Com a formação de uma pequena comunidade de estudos, descobriu uma

nova forma de companheirismo que lhe propiciou enfrentar com vigor as dificuldades de conciliação entre a escola e o trabalho. Num grupo coeso, descobriu o prazer pela comunicação e o debate "intelectual", um passo para a consolidação da ideia de se tornar professor. Completado este ciclo, Florestan Fernandes se prepara para uma nova empreitada: o ensino superior. Mas, o que cursar? A sua opção inicial, engenharia química, de horário integral, estava descartada. Apesar de estar numa nova firma, com renda maior e mais tempo para os estudos, os cursos de meio período deveriam ser as alternativas. A escolha acabou acontecendo por interesses intelectuais e políticos, ficando em segundo plano a questão profissional. Na hora, pesou uma observação – registrada por Cerqueira (2004a, p. 28) – feita pelo professor do curso de madureza Benedito de Oliveira, de quem Florestan muito gostava: "Ele tem jeito de reformador social".

> Queria ser professor e poderia atingir esse objetivo por meio de vários cursos. O meu vago socialismo levou-me a pensar que poderia conciliar as duas coisas, a necessidade de ter uma profissão e o anseio reformista de "modificar a sociedade", cuja natureza eu não conhecia bem, mas me impulsionava na escolha das alternativas (Fernandes, 1977, p. 154).

A faculdade de ciências sociais

Assim, após estudar os caminhos possíveis, Florestan ingressa, em 1941, aos 21 anos, no curso de ciências sociais da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), obtendo sucesso num difícil processo seletivo. A banca examinadora era composta pelos professores franceses Roger Bastide e Paul Bastide. Sorteado os pontos, os candidatos tinham de comentar os assuntos e responder às perguntas da banca. Para Florestan, foi sorteado o trecho de um livro de Émile Durkheim, o "pai" da sociologia. Como o ponto e as perguntas eram em francês, Florestan, que mal lia nesta língua, pediu aos professores para

fazer a prova em português. Ainda que surpresos diante do insólito pedido, Roger e Paul decidem aceitar. "Como Florestan conhecia bem o texto sorteado, comentou as ideias de Durkheim com tamanha desenvoltura que deixou os professores impressionados. Eram 29 candidatos, dos quais apenas seis foram aprovados, entre eles Florestan" (Cerqueira, 2004a, p. 29).

A vitória teve para o já não tão menino "Vicente" um duplo significado: a) a anulação do atraso escolar; b) a prova de que tinha capacidade comparável à dos colegas que haviam seguido o percurso normal (Fernandes, 1977, p. 155). No entanto, rapidamente ele percebeu que as dificuldades estavam apenas começando. Os mestres estrangeiros, que formavam a maioria do quadro de professores, além de dar suas aulas na própria língua, não levavam em conta as deficiências dos alunos e procediam como se eles dispusessem de uma base intelectual equivalente à que se poderia obter no ensino médio francês, alemão ou italiano. Além disso, optavam por cursos "monográficos", que exigiam conhecimentos prévios que não estavam à disposição dos alunos. O que impunha uma saída paradoxal: um autodidatismo intensivo, nem sempre supervisionado e orientado. "O salto no escuro era a regra; o jogo, no entanto, era limpo, embora o desafio fosse tremendo" (Fernandes, 1977, p. 156).

No primeiro trabalho universitário, sobre "a crise causal na explicação sociológica", Florestan teve a dimensão das barreiras que ia enfrentar para suprir as deficiências de sua formação escolar elementar, determinada pela origem social tão adversa[4]. Sem familiarização com a literatura acadêmica, parte para a biblioteca e

---

[4] Na década de 1940, a maior parcela da população pobre não tinha acesso nem mesmo ao ensino fundamental (Gadotti, 2003, p. 122), o que demonstra a singularidade do fato de Florestan chegar ao ensino superior – dominado pelos filhos das elites. Segundo Miceli (1987), no caso das ciências sociais paulistas, o alunado era composto por descendentes de famílias imigrantes abastadas, de setores tradicionais do interior do estado e de grupos familiares ligados ao magistério secundário, à burocracia estatal e ao desempenho de cargos intelectuais e culturais.

faz uma compilação sobre o assunto. "Tirei nota quatro e meio, com um comentário piedoso do professor Bastide: o que ele esperava era uma dissertação, não uma reportagem" (FERNANDES, 1977, p. 156). Seu estudo sistemático, bem fundamentado teoricamente, referendado por pesquisas empíricas, começa, portanto, com a distinção entre ser "jornalista" e ser "sociólogo". Ficaram assim indicados alguns dos principais aspectos da mentalidade formada no ambiente universitário paulista daquela época, os quais, segundo Garcia (2002), exerceram considerável influência sobre o modo como Florestan foi construindo sua concepção de trabalho sociológico. Esses aspectos apontam para um complexo quadro cultural e social que dá sentido ao comentário de Bastide que opõe a dissertação à reportagem ou a perspectiva do trabalho acadêmico ao enfoque jornalístico.

> Ele diz que uma coisa é ser jornalista e outra ser sociólogo; o que distingue os dois é o modo de trabalhar: a diferença entre reportagem e a dissertação está no procedimento de trabalho que o tipo de texto resultante expressa. Ao escolher esforçar-se ao máximo para atingir o nível de trabalho exigido pela Faculdade, Florestan aderiu, pela primeira vez, à perspectiva científica de acordo com a concepção acadêmica representada, no episódio, por Roger Bastide (Garcia, 2002, pp. 79-80).

Na passagem do jornalista insciente ao cientista disciplinado, os primeiros frutos serão colhidos logo após aderir ao padrão "monástico" exigido pelo pensador francês, como no trabalho apresentado à professora Lavínia Costa Villela, no segundo semestre de 1941, sobre o folclore paulistano, tema próximo de sua história de vida[5]. Um pouco mais maduro, o futuro cientista social soma ao seu autodidatismo a orientação sociológica de Émile

[5] "Se tinha pouco tempo para aproveitar a infância, nem por isso deixava de sofrer o impacto humano da vida nas trocinhas e de ter résteas de luz que vinham pela amizade que se forma por meio do companheirismo (nos grupos de folguedos, de amigos de vizinhança, dos colegas que se dedicavam ao mesmo mister, como meninos de rua, engraxates, entregadores de carne, biscateiros, aprendizes de alfaiate e por aí a fora) (Fernandes, 1977, p. 143).

Durkheim e Marcel Mauss. O resultado foi uma pesquisa de campo, com foco na formação e na função de "dinamismos autônomos de socialização da criança" (FERNANDES, 1995c, p. 5), que apresentava manifestações similares entre o folclore brasileiro e o ibérico, com breves indicações sobre a dinâmica da vida social paulista. A nota nove foi motivo de comemoração, mas a justificativa (o enfoque sociológico do folclore teria sido levado longe demais) deixou o jovem Florestan inconformado. Buscando uma solução para o incômodo, o aluno consulta Roger Bastide, que aprova a forma como desenvolveu o trabalho, lhe sugerindo não abandonar a perspectiva adotada.

Era o sinal de que o esforço para a conformação de uma nova estatura psicológica estava dando certo. Concentrado na aprendizagem do ofício, Florestan buscava libertar-se de velhos complexos e se preparava para vencer novos obstáculos. Como tática, concentrou-se nas exigências diretas provindas das aulas, das provas e dos trabalhos, e lançou mão dos condenados "manuais"[6]. Assim, alcançando maior autonomia intelectual, passou a enfrentar em melhores condições um grande "inimigo": a intimidação causada pela cultura dos mestres estrangeiros.

> Eu estava na época da semeadura: qualquer que fosse a grandeza relativa dos meus mestres, eu tinha o que aprender com eles e o que eles me ensinavam ou transcendia aos meus limites ou me ajudava a construir o meu ponto de partida. Cabia-me aproveitar a oportunidade. A leitura de Mannheim, em particular, que iniciara com intensidade já no começo de 1942, convencera-me de que a consciência crítica, para ser criadora, não precisa ser dissolvente (Fernandes, 1977, p. 158).

[6] Florestan também vai utilizar, como professor, os manuais como recurso pedagógico para se aproximar de seus alunos. Nos anos 70, o cientista social participará de um projeto editorial preocupado em dotar professores e estudantes de um conjunto completo de instrumentos de trabalho didático, que lembrará a sua preocupação em enriquecer os cursos de formação sociológica (Fernandes, 1973; 1975c).

O "Vicente", finalmente, começava a dar lugar ao "Florestan". Nesse processo, o que antes era motivo de medo – a sua relação com os professores estrangeiros – tornou-se um fator importante de estímulo e superação. A relação com Roger Bastide, por exemplo, culminou em progressivo apoio de caráter mais estrutural, com o professor francês passando a se preocupar com as condições de vida do aluno pobre. Será por intermédio de Bastide, por exemplo, que Florestan passa a colaborar regularmente, a partir de 1943, no jornal *O Estado de S. Paulo*[7]. Ironicamente, o mesmo professor que havia criticado sua *reportagem* leva o aluno aos palcos da imprensa e o deixa sob os olhos da opinião pública – o que o torna mais consciente da necessidade de uma postura metodológica exigente, desenvolvendo melhor a percepção sobre o que diferencia o amador do profissional, o aprendiz do mestre. Estava se definindo, na ainda jovem carreira, uma tendência de alinhamento com uma abordagem sociológica rigorosa, capaz de conjugar a descrição detalhada dos fenômenos com o entendimento de seu significado no âmbito de uma totalidade social.

O ajustamento de Florestan à vida acadêmica se consolida com sua decisão em se tornar, além de professor, um intelectual, com vistas a suprir as deficiências de sua formação pelo mergulho profundo no oceano das ciências sociais. Um passo importante para a realização desse propósito foi o contato inesperado de Fernando de Azevedo, então diretor da FFCL, que lhe ofereceu ajuda (biblioteca, orientação e dinheiro) para melhorar suas condições de estudo. A assistência, motivada pela informação que o educador recebera sobre a existência de um aluno com talento de pesquisador em dificuldades, é rejeitada por Florestan que, no entanto, deixou-se mostrar comovido. O contato permaneceu por meio de visitas ao escritório do famoso educador e encontros nos cor-

[7] Em 1º, 15 e 22 de julho de 1943, Florestan publicou neste jornal um conjunto de três artigos sob o título "O negro na tradição oral", reproduzidos em Fernandes (1972).

redores da faculdade. Numa dessas oportunidades, Azevedo instiga Florestan a tornar-se professor da respectiva instituição, num diálogo, pode-se dizer, profético:

> Ele se impunha com aquele ar nobre, como se fosse um príncipe da corte de Luís XV guiando seu séquito. Então, ele me atraiu como um protegido e disse: "O que você acha da Faculdade de Filosofia?" "Eu acho a Faculdade de Filosofia a escola mais importante que temos hoje no Brasil". "Você gostaria de pertencer à Faculdade de Filosofia?" "Bom", respondi, "gostaria, mas esse é um objetivo muito difícil". Como aquele personagem tratado por Thomas Mann na trilogia José e seus irmãos, eu procurava "aformosear" meu destino naquele momento. E continuei: "É muito complicado abrir as portas da Faculdade de Filosofia para uma pessoa como eu". E ele, com aquele ar decidido: "Isso nós veremos". [...] aquele convite me surpreendeu – um homem como ele, acenando-me com a possibilidade de voltar-me para a Faculdade de Filosofia – e só fez aguçar as minhas ambições. (Fernandes, 1995b, pp. 187 e 188).

Para dar conta de seu anseio, Florestan lança mão de uma tática comum de "aformoseamento" pelos que, na época, buscavam encontrar um lugar ao sol no meio intelectual daquela que já estava se transformando na principal cidade brasileira: investe na publicação de artigos em jornais da cidade de São Paulo. Nos anos 1930 e 1940, a participação nos diários era cobiçada por dois motivos centrais: era o veículo por excelência para a divulgação das ideias; assim como uma possibilidade de renda adicional (Miceli, 1987).

As alternativas virão com a criação e a consolidação das revistas políticas, culturais e acadêmicas, que garantiriam uma maior autonomia à produção intelectual, possibilitando uma maior atenção e dedicação às características específicas do trabalho científico. Em São Paulo, por exemplo, aparecem *Clima* (1941), *Anhembi* (1950) e *Brasiliense* (1955), que embora não fossem financiadas diretamente pelas instituições universitárias, atestavam o vigor intelectual de muitos de seus membros, que se destacavam pela sintonia com diversos gêneros em ascendência, tais como as artes visuais, o ci-

nema e, inclusive, as ciências sociais. Quanto às estritamente acadêmicas, destacam-se *Sociologia* (1939) e a *Revista de Antropologia* (1954).

Florestan, atento aos mecanismos de funcionamento do mercado acadêmico, vai aproveitar muitas oportunidades de inserção, tanto em termos de busca de reconhecimento, quanto por preocupações de ordem material. Como registra o depoimento de Florestan Fernandes Jr. (*apud* Oliveira, 2006a, p. 34), "foi por meio do jornalismo que meu pai conseguiu sobreviver no início de sua carreira", escrevendo, ao mesmo tempo, para dois grandes jornais da capital paulista: *O Estado de S. Paulo* e *Folha da Manhã* [8] – o que demonstra, segundo Fernandes Jr., sua precoce capacidade de articulação: "escrevendo sobre literatura no primeiro jornal, como crítico literário; e, no segundo, fazendo mais análises sociológicas, antropológicas e políticas". Um pequeno indício de seu reconhecimento ascendente, detalhado por Antônio Candido (2001), virá num encontro com o modernista Mário de Andrade, no final de janeiro de 1945, durante o I Congresso Brasileiro de Escritores, que visava arregimentar intelectuais contra o Estado Novo. Florestan, mais uma vez no papel de repórter, encarregado de fazer a cobertura do evento para a *Folha da Manhã*, tem a oportunidade de ser apresentado a um dos mais expressivos intelectuais modernistas brasileiros, que manifestou alegria ao conhecer pessoalmente o articulista do qual tinha lido bons trabalhos publicados na imprensa.

Ao mesmo tempo em que Florestan despontava na crônica paulista, Antonio Cândido, aluno mais antigo do curso de ciências sociais, primeiro-assistente de Fernando de Azevedo na cadeira de sociologia II, já se destacava como articulista, especialmente na *Folha da Manhã*, além da sua participação na já citada revista *Clima*.

---

[8] A *Folha da Manhã,* inaugurada em 1925, funde-se em 1960 com os jornais *Folha da Noite* e *Folha da Tarde* para formar a atual *Folha de S.Paulo*.

Depois de alguns encontros durante a graduação, a amizade se consolidou no episódio que levou Florestan a se tornar o segundo-assistente de Fernando de Azevedo[9] quando Candido fez uma intervenção crucial, levando o renitente aluno a aceitar a mais nova oferta do diretor da Faculdade de Filosofia[10], possibilitando-lhe passar da "aprendizagem em extensão para a aprendizagem em profundidade" (Fernandes, 1977, p. 168).

Pós-graduação e os primeiros escritos

Inspirado pela experiência de assistente de uma importante personalidade da área educacional, Florestan submete-se aos exames de ingresso à pós-graduação em sociologia e antropologia da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) de São Paulo. Objetivava, com isso, sanar suas deficiências intelectuais e experimentar uma formação mais próxima do ideal de ciência social norte-americana – o que não havia obtido na Faculdade de Filosofia da USP. Embora frutos de uma mesma conjuntura social e política[11], as respectivas instituições, além de terem sido fundadas com objetivos diferenciados, desenvolveram estratégias distintas de reconhecimento público; com a primeira mostrando-se volta-

---

[9] Florestan concluiu o curso de ciências sociais da USP em 1943, ainda se licenciando em didática no ano de 1944. A partir de 1º de março de 1945, ele assume o cargo de segundo-assistente da cadeira de sociologia II, permanecendo na função até 27 de novembro de 1952, quando se torna o primeiro-assistente da cadeira de sociologia I (Cerqueira, 2004a, 180).

[10] Florestan, ainda que embevecido, achava-se despreparado para o cargo: "Dr. Fernando, o senhor tem toda a responsabilidade por este convite. O senhor está convidando um aluno... eu não sou professor. O senhor deveria chamar um professor, essa é a sua responsabilidade. Se eu falhar, aí o senhor não pode transferir a culpa para mim". Azevedo, sentindo-se convencido pelo aluno, respondeu: "Acho que você tem razão, é melhor procurar outro assistente". Foi quando Antonio Cândido interveio e "salvou" o amigo: "Olha, Dr. Fernando, nós todos sabemos muito bem que o Florestan é burro, que não sabe nada, que incompetente não pode ser assistente". Após risos, "o convite ficou acertado" (Fernandes, 1995b, p. 189).

[11] Em São Paulo, segundo Miceli (1987), as ciências sociais floresceram em resposta aos diagnósticos formulados pelos setores da classe dirigente local com vistas a retomar a hegemonia política perdida em 1930 e ratificada em 1932.

da mais para o campo da pesquisa empírica, sob a influência da "Escola de Chicago", e a segunda (produto de uma aliança entre intelectuais e empresários culturais, tal como a família Mesquita, proprietária do jornal *O Estado de S. Paulo*) embasada na experiência universitária europeia, de maior enfoque teórico-metodológico[12].

Apesar de já possuir certa notoriedade, a primeira tentativa de Florestan ingressar na ELSP falha. Localizado o motivo do insucesso, Florestan dedica-se ao estudo do inglês e consegue aprovação, ainda em 1945. Lá, Florestan, mesmo insatisfeito com o nível da ênfase empiricista que encontrou na instituição, tem uma passagem marcante, que culmina em seu título de Mestre em Antropologia, obtido em 1947, com a pesquisa *A organização social dos Tupinambás* (Fernandes, 1963). Segundo o sociólogo, a Escola Livre constitui um segundo patamar em sua vida, não tendo a mesma influência que a instituição (a FFCL) em que se graduou, a qual considera o seu "ventre materno". Mas, a julgar pela constatação que segue, assim como pelos efeitos em sua formação e nos desdobramentos de sua obra, não se deve considerar que essa tenha sido uma experiência "perdida":

> Quando percebi que alimentava esperanças erradas, imprimi novo curso às minhas relações com a Escola Livre, os seus professores e os seus estudantes (entre os quais formei muitos amigos). Passei a comportar-me como um professor, que eu era, que por assim dizer reciclava suas baterias, convertendo aquela escola em uma das arenas em que lutava por minha autoafirmação e autorrealização (havia outras, como a Faculdade de Filosofia, os movimentos políticos, as revistas e os jornais etc.) (Fernandes, 1977, p. 169).

Em concomitância, fora do ambiente acadêmico, na luta pela sua autoafirmação e autorrealização, o jovem cientista social prossegue com suas publicações na "arena" da grande imprensa, tal como fez nos seus primeiros artigos em *O Estado de S. Paulo*, criticando o

[12] De acordo com Peirano (1992, p. 80), enquanto a fundação da ELSP deveria contribuir para o desenvolvimento econômico e para a formação das elites do país, a USP tinha sido imaginada para ser o "cérebro da nacionalidade", tendo como foco a pesquisa científica e a alta cultura, com o objetivo de fortalecer a democracia brasileira.

racismo cruel da cultura ibérico-brasileira, em escritos sobre o negro na tradição oral. Ao longo de 1944 e 1945, seus artigos definiram uma linha de combate na cena intelectual paulista, pela orientação metódica da investigação e a rejeição crítica da perspectiva dos estudos de folclore e sua pretensão à categoria de disciplina científica (Garcia, 2002, p. 113). Em contraposição ao enfoque folclorista então em voga, Florestan iniciava seu primeiro embate disciplinar, promovendo um trabalho de demarcação de fronteiras, abrindo caminho para uma nova concepção de ciências sociais no Brasil – similar, guardada as especificidades, ao desenvolvido por Durkheim na França no início do século passado (Oliveira, 1999).

No caso de Florestan, o que se faz é uma defesa da análise sociológica, buscando as origens sociais e políticas do objeto, para afirmar que boa parte do estudo do folclore feito até então legitimava uma concepção e um projeto de sociedade que se definem pela diferença essencial entre a cultura letrada das elites e a das massas populares. Respondendo a um artigo publicado na *Revista Brasiliense*, em 1959, no qual era acusado de ter uma apreciação negativa sobre o folclore, ele afirma que seu trabalho tratava apenas "do desenvolvimento dos estudos folclóricos em São Paulo e jamais poderia ser encarado como sucedâneo ou equivalente de um tratado de folclore" (Fernandes, 2003, p. 3). Em sua resposta, publicada numa edição posterior da revista, propunha uma "colaboração eficiente" entre os dois campos, não deixando, entretanto, de estabelecer os requisitos que considerava necessários para essa articulação:

> Os escritores brasileiros que pretendem o qualificativo altamente honroso de folclorista precisam fazer jus a ele, mediante a realização de trabalhos que explorem, com seriedade, os recursos específicos da pesquisa folclórica propriamente dita. Doutro lado, nada há a objetar contra os escritores que pretendem estudar o folclore como realidade psíquica, social ou cultural. Somente, para que as inspirações se concretizassem, seria desejável que fizessem isso, de fato, por meio dos procedimentos de investigação da psicologia, da etnologia ou da sociologia. O que não pode perdurar são as confusões que vêm transfor-

> mando o folclore em disciplina híbrida, aberta às aventuras mais singulares dos que se sentem incapazes de qualquer atividade intelectual produtiva (Fernandes, 2003, p. 4).

A citação anterior é significativa da postura de Florestan em relação ao debate acadêmico no Brasil. Em sua trajetória, o sociólogo em questão vai enfrentar com destemor as visões contrárias, estabelecendo sem meias palavras as diferenças em relação aos interlocutores, não deixando, porém, de reconhecer seus valores e contribuições. O mais importante, a seu ver, era o avançar do conhecimento científico e, consequentemente, a elevação do nível de consciência do senso comum. Sobre este último aspecto, numa nota explicativa à primeira edição de *O folclore em questão*, escrita em maio de 1975, faz uma constatação que considera "melancólica":

> Os cientistas sociais perderam muito terreno na comunicação com o chamado "grande público" e na colaboração frequente em jornais diários ou revistas de alta cultura. A comunicação de massa destruiu os nichos que ainda davam cobertura a uma maior participação intelectual dos cientistas sociais na discussão de temas de interesse geral; e a sociedade de consumo fez o resto, absorvendo o seu tempo de lazer em atividades que são características dos setores médios "afluentes" (Fernandes, 2003, p. XX).

Para Florestan, no entanto, o pessimismo da análise deveria dar lugar à ação. Os estudos do folclore deveriam voltar a ser uma oportunidade fecunda de interação entre a universidade e o "meio ambiente", uma motivação de valor científico pertinente, com capacidade de criar uma identificação profunda e "uma certa comunhão da *intelligentzia* brasileira com o 'saber popular' e com os estratos ao mesmo tempo mais humildes e mais conspícuos do Povo" (Fernandes, 2003, p. XXI) – o que demandaria uma preocupação obtusa com a forma e o conteúdo da comunicação acadêmica[13].

[13] Escrevendo sobre "Os destinos das universidades", ainda n'*O Estado de S. Paulo*, no início de 1959, Florestan afirmará sua "convicção de que a primeira batalha por verdadeiras universidades deverá ser ganha, em nosso País, fora dos chamados círculos acadêmicos. Enquanto o homem médio brasileiro for incapaz de compreender e de estimar seus centros universitários, estes não terão destino certo" (FERNANDES, 1966, p. 207).

Era dessa maneira que ele gostaria que seu trabalho sobre as trocinhas, provérbios, jogos de salão, cantigas de piquenique, superstições, ditos e frases feitas, rodas, parlendas e pegas infantis dos desenraizados de São Paulo fosse entendido: "em termos da projeção endopática que sempre cimentou o meu interesse pessoal pelo estudo do folclore" (Fernandes, 2003, p. XXI).

Como assinala Arruda (2004, p. XV):

> Os temas que escolheu estudar são reveladores do substrato íntimo de suas convicções mais profundas, entranhadas na busca perseverante da compreensão do papel dos excluídos da sociedade moderna, espécie de declaração de amor aos alijados da herança que se impôs, razão pela qual este livro [Folclore e mudança social na cidade de São Paulo] encanta e faz pensar.

Para além das muitas questões suscitadas por esse "tema menor" da obra florestaniana[14], o embate disciplinar em seu entorno manifesta uma dimensão política que faz Florestan se identificar como membro de uma geração crítica e radical de cientistas sociais, alinhados a uma perspectiva totalizante de ciência – em contraposição ao particularismo do pensamento conservador então dominante (Garcia, 2002, p. 113).

Militância política e marxismo

Essa adesão apaixonada à razão científica (ou melhor, às potencialidades de se utilizar o conhecimento científico para a galvanização dos elementos dinâmicos de transformação social), no período de sua formação intelectual, tem como pano de fundo uma luta clandestina contra o Estado Novo, quando passa a tomar contato mais profundo com o marxismo. Nesse momento, o interesse de Florestan pelo socialismo o faz entrar numa fase de militância no Partido Socialista Revolucionário (PSR), liderado por Hermínio Sacchetta, ex-editor do jornal do Partido Comunista do Brasil (PCB) na

---

[14] Uma análise sobre a questão do folclore na obra de Florestan e sua relação com a educação e a socialização da criança, por exemplo, pode ser conferida em Borba (2005).

década de 1930, e de onde foi expulso, em 1937, sob acusação de ser um "renegado trotskista" (Gorender, 1992). O encontro de Florestan com Sacchetta ocorreu por volta de 1942, quando o jornalista ocupava o posto de secretário-geral da *Folha da Manhã*. Sacchetta sentia grande simpatia pelos alunos da Faculdade de Filosofia e se mostrou muito solícito ao saber que o jovem que acabara de conhecer era estudante de ciências sociais. Depois de algumas conversas rápidas, a relação se fortaleceu com os "cafezinhos" fora do jornal, discussões mais alongadas e uma amizade que durou até o fim da vida. Até então agindo ao sabor das oportunidades contra a ditadura de Getúlio Vargas, especialmente em encontros e manifestações com estudantes da Faculdade de Direito, Florestan não resistiu à "atração magnética" de Sacchetta, que lhe abriu uma outra via de combate, "mais secreta e com propósitos revolucionários" (Fernandes, 1992, p. 76). Ganhando confiança, incorporou-se ao PSR, passando a pertencer aos quadros da IV Internacional[15], com novas responsabilidades e, sobretudo, esperanças – sendo a principal delas a revolução proletária como objetivo essencial. Se nem o Estado Novo e a ordem existente balançaram por causa dessa sua opção, "o meu pensamento, as minhas orientações políticas e a minha personalidade sofreram uma mutação súbita" (Fernandes, 1992, p. 76).

Porém, tão importante quanto o "conteúdo" desse contato com um movimento à esquerda da doutrina stanilista[16], é o aproveita-

---

[15] As chamadas "Internacionais" foram associações que visavam reunir, em nível mundial, as organizações da classe trabalhadora. A primeira delas funcionou de 1864 a 1876, formada majoritariamente por integrantes de Londres e Paris, com expressiva participação de Marx e Engels. A segunda, fundada no Congresso Internacional de Trabalhadores, em Paris, no ano de 1889, teve a hegemonia dos trabalhadores ligados à Social-Democracia alemã. Já a III, formada após a Revolução Russa, nasceu em Moscou, no ano de 1919, quando foi travado o embate entre as correntes stalinistas (a política de "socialismo num só país") e trotskistas (a ideia de "revolução permanente"). Por fim, após sua expulsão da URSS, Trotski cria, em 1938, a IV Internacional, que teve significativo papel ao estimular o debate mundial sobre o desenvolvimento desvirtuado do "socialismo oficial" (Johnstone, 1993).

[16] Um estudo sobre a forma como a URSS afetou o imaginário político dos comunistas no Brasil encontra-se em Ferreira (1998).

mento do "que havia de melhor" na atividade trotskista: o intenso convívio intelectual e político, o compromisso ético com a utopia da emancipação humana (Fernandes, 1992, p. 76). Como adverte Löwy (1998, p. 22), a "'recepção' de uma doutrina é, ela mesma, um fato social que deve ser compreendido em sua relação com a realidade histórica concreta". E é dessa forma que Florestan dá continuidade a sua aprendizagem marxista, com seu "socialismo vago, reformista e utópico" cedendo lugar a uma militância política disciplinada. Envolve-se, por exemplo, na elaboração e distribuição de um jornal mimeografado, rodado em sua casa, e colabora na tradução da *Contribuição à crítica da economia política*, para a qual escreve a introdução "Marx e o pensamento sociológico moderno"[17] – o que o impeliu a descobrir por sua própria conta o "jovem Marx e a desvendar a sedução do seu pensamento científico" (Fernandes, 1992, p. 77).

Mas a militância política, que funcionava como um microcosmo ideal, envolvendo política, jornalismo e vida acadêmica, trazia dificuldades para a perpetuação de seus estudos.

> Tornando-me assistente da Faculdade e aluno de pós-graduação da Escola Livre de Sociologia e Política, eu enfrentava encargos intelectuais, discentes e docentes dispersos e pesados. Não podia ser um militante devotado a todos os papéis e obrigações e, ao mesmo tempo, logo entraram em cena as teses (de mestrado e de doutorado), que iriam ser uma fonte de atrito constante com os companheiros (Fernandes, 1992, p. 76).

Entre as "três vocações" desenvolvidas na "universidade trotskista", a acadêmica leva vantagem, com o devido apoio de Sacchetta, que se fez de seu advogado diante das cobranças dos outros integrantes partidários. O líder do PSR considerou que Florestan poderia ser mais útil ao movimento na universidade, servindo à mesma causa por meios diversos. Tal decisão, segundo Garcia (2002, p. 123), "tornava-se aceitável no âmbito daquele grupo político-doutrinário revolucionário graças à radicalização

[17] Republicada duas vezes: Fernandes (1995a; 1971).

que Florestan Fernandes" poderia imprimir à ciência social paulistana, se tomarmos como norte à convicção do marxismo científico sobre o papel e "o poder do saber científico para o controle racional do mundo". Porém, uma outra variável deve ser levada em conta para o completo entendimento dessa opção entre a militância política e a acadêmica:

> Trata-se do fato de que entre o movimento socialista clandestino e a universidade, essa última era a única que oferecia possibilidades profissionais concretas e perspectivas efetivas de acesso a recursos econômicos e simbólicos. Florestan continuava sustentando a mãe e, casado recentemente, havia ampliado suas responsabilidades familiares como chefe provedor. Desse ponto de vista, a carreira acadêmica, na qual inclusive Florestan já estava inserido, mostrava-se como a única perspectiva promissora disponível (Garcia, 2002, p. 117).

Segundo o próprio Florestan, "não existiam, para os trotskistas, um nicho autoprotetivo e as defesas das solidariedades de um forte movimento coletivo. A pessoa ficava largada a si própria, ao seu potencial ou propensão de identidade abstrata com uma utopia revolucionária" (Fernandes, 1992, p. 79). O distanciamento da militância política, no entanto, não significou o abandono da postura crítica e radical que marca toda a sua trajetória, dando nova forma e sentido à "chama interior" do socialismo que nunca deixou de sentir – chama essa que se sustém pelo consumo de dois elementos: um utópico, os ideais de uma vida igualitária e livre; outro ético, os pressupostos de racionalização das relações sociais injustas em vigência. Afinal, afirmará o sociólogo, é preciso considerar que não era o movimento proletário revolucionário que sustinha aquele pequeno movimento trotskista, "mas o socialismo como chama interior, como convicção de que muitos precisam tombar – e é normal que tombem – para que 'a revolução triunfe'" (Fernandes, 1992, p. 79).

Nesse momento, portanto, o elemento ético da chama se apresentou mais forte. Será com essa despedida temporária da militân-

cia político-partidária que Florestan dará os passos significativos para a sua profissionalização acadêmica, plantando as sementes de sua "sociologia crítica e militante" (Candido, 2001). Florestan passa, a partir de então, a indicar para si o terreno da missão política do professor, que encarava a universidade como um partido, cujo programa está numa produção científica que explique as estruturas constitutivas das sociedades – germe do que mais adiante vamos identificar como a sua "pedagogia socialista", que se manifestará de forma madura no articulista do final do século. Sua presunção era de que, a partir de hipóteses expositoras dos problemas políticos, podem emergir políticas institucionalizadas de interesse sistêmico e não o tratamento fragmentário dos problemas sociais – muito comum nesses dias "pós-modernos".

Por uma sociologia de intervenção

A gradual saída de Florestan do movimento trotskista coincide, portanto, com sua dedicação às teses acadêmicas de mestrado e doutorado[18]. Concomitantemente, em companhia de Antonio Cândido, passa a trabalhar em tempo integral na Faculdade de Filosofia. Dando continuidade à sua carreira acadêmica, inicia um programa de pesquisa sobre a teoria das ciências sociais como forma de evidenciar suas qualidades científicas e consolidar seu prestígio no meio acadêmico. Tal pesquisa vai culminar, em 1951, com o título de doutor recebido com a tese *A função social da guerra na sociedade tupinambá* (Fernandes, 1970) – trunfo com o qual torna-se primeiro-assistente de sociologia I[19], preparando o caminho para substituir ninguém menos que Roger Bastide. A partir dessa obra, Florestan Fernandes revela-se o maior herdeiro dos mestres es-

---

[18] De acordo com alguns depoimentos do sociólogo, sua saída definitiva do PSR ocorreu em 1952 – mantendo, portanto, contato com a organização durante todo o período de doutoramento, ainda que com diminuta atividade militante (Coggiola, 1995, p. 14).

[19] Nessa condição, Florestan vai trabalhar de 27 de novembro de 1952 a 31 de dezembro de 1954.

trangeiros, o "'produto puro' e mais bem acabado do novo sistema de produção intelectual e acadêmico implantado na capital paulista" (Garcia, 2002, pp. 125-126).

Uma das características centrais da sociologia de Florestan, segundo Martins (1998), é a busca das mediações que definem a riqueza dos processos sociais e do processo histórico, sempre com base numa concepção da realidade social como *totalidade*. Seu objetivo é descobrir os nexos visíveis e invisíveis que tecem a realidade, resultando numa sociologia da dinâmica social que tenta identificar os bloqueios que impedem ou retardam o desenvolvimento da sociedade. Florestan pode, com isso, ser considerado um "sociólogo do reencontro" por ter como meta diminuir ou, se possível, eliminar a defasagem existente entre o homem concreto e suas possibilidades históricas. Seus estudos vão apontar para o fato de que a verdade sociológica só pode ser a daqueles que pagam o preço pelo desencontro entre as forças de modernização e conservação. Para Martins (1998, p. 31) "a biografia (e a obra) do professor Florestan Fernandes é a história dos sem-história. É a história da emergência dos pobres na história, como sujeitos de seu destino, com seu próprio nome".

Essas constatações estão em sintonia com a avaliação de Antonio Cândido de que a formação marxista de Florestan, ainda que lenta e compósita, é responsável pela sua fusão harmoniosa entre o rigor da sociologia e uma perspectiva política-revolucionária. O "rio subterrâneo" do marxismo, funcionando como uma "tendência recessiva", liberou-o do dogmatismo do movimento socialista oficial e possibilitou uma formação teórica diversificada, capaz de lidar competentemente com uma ampla gama de orientações metodológicas, que o amadureceu tanto como cientista social quanto militante, produzindo uma "sociologia crítica" que o leva não apenas a estudar a realidade de forma sistemática, mas a preparar os instrumentos teóricos adequados à sua profunda mutação. "Creio que ele

foi o primeiro e até hoje o maior praticante no Brasil desse tipo de ciência sociológica, que é ao mesmo tempo arsenal da práxis, fazendo o conhecimento deslizar para a crítica da sociedade e a teoria da sua transformação" (Cândido, 2001, p. 60).

Após concretizar a profecia de Fernando de Azevedo, tornando-se professor efetivo da Faculdade de Filosofia[20], Florestan aproveitará sua nova posição social para intervir no debate sobre os problemas políticos nacionais, sempre a partir de uma postura crítica e racional, atuando, neste momento, como um intelectual moderno, no sentido apropriado por Garcia (2002, p. 14) da definição criada por Pierre Bourdieu: o intelectual como um ser bidimensional que atua como produtor cultural e líder moral-político, dependendo de uma dupla condição: a de pertencer a um campo autônomo, com leis próprias; e a atuação política externa com base na autoridade adquirida nesse mesmo campo específico.

É a partir daí que começam a surgir suas reflexões sobre a sociologia como ciência social aplicada e as condições para a consolidação de sua liderança diante de uma equipe de jovens sociólogos da USP, posteriormente denominada como a Escola Paulista de Sociologia, promotora de um elenco de indagações teóricas fundamentais para a ciência social brasileira. Uma escola que vai se definindo, na perspectiva de Martins (1998, p. 18), pela construção de uma sociologia enraizada nas singularidades históricas, sociais e culturais brasileiras, que busca o entendimento das condições específicas de uma sociedade marcada por ritmos desiguais de desenvolvimento, assim como a compreensão de seus agentes sociais – voltando-se, como afirma Miceli (1987), para o estudo dos grupos sociais (operários, empresários, imigrantes etc.) estratégicos nos processos de industrialização e urbanização.

---

[20] Com "Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na sociologia", sua tese de livre-docência, reproduzida em Fernandes (1980b), Florestan assume a cadeira de sociologia I, a qual vai ocupar de 1º de janeiro de 1954 a 23 de fevereiro de 1965.

> De fato, sua importância nessa instituição foi enorme, não só em termos dos cursos de formação como também da pesquisa sistemática, instituindo a prática da elaboração de projetos coletivos de investigação sociológica de grande relevância e constituindo equipes de pesquisadores selecionados entre os melhores. Florestan chegou a implantar um centro de pesquisa – o Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho (Cesit)[21] –, junto à cadeira de sociologia I, espaço institucional cuja direção ele detinha (Cardoso, M., 2005, pp. 7-8).

Será, por exemplo, com uma pesquisa sobre relações sociais no Brasil, iniciada quando ainda desenvolvia a tese de doutoramento, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que ele vai ensaiar os passos dessa "sociologia de intervenção" (Romão, 2003, p. 23), dando provas de sua maturidade autoral e independência de pensamento. O ponto alto desta pesquisa estará em "A integração do negro na sociedade de classes" (Fernandes, 1965), obra com a qual Florestan se torna catedrático da USP[22], promovendo a desconstrução do mito da democracia racial brasileira e combatendo as explicações culturalistas sobre a formação do "caráter" nacional, demonstrando que a dita "não-integração" do negro na sociedade de classes devia-se a pauperização decorrente de sua exclusão do mercado de trabalho. Alimentavam-se, nos termos de Garcia (2002), os passos para a superação de uma sociologia *no* Brasil por uma sociologia *do* Brasil.

Uma ciência social que ao requisitar uma "cidadania brasileira", sem deixar de levar a marca "feito-no-Brasil" (Peirano, 1992,

---

[21] "O Cesit [oficialmente criado em 28 de fevereiro de 1962] marca uma transição na linha de pesquisa do grupo de sociólogos uspianos reunidos na sociologia I. Depois de se deter por vários anos sobre a questão das relações raciais no Brasil, o grupo passa a preocupar-se especificamente com questões relacionadas ao desenvolvimento brasileiro" (ROMÃO, 2003, p. 4).

[22] A tese foi defendida em 1964. Florestan assume a cátedra em 23 de fevereiro de 1965, função que ocupa até 24 de abril de 1969, quando foi afastado por aplicação do Ato Institucional nº 5 durante a ditadura militar.

p. 84), se destaca pelo envolvimento com os destinos da nação sem questionar o caráter universal dos procedimentos teóricos e metodológicos – o que inclui a luta por boas condições de ensino, pesquisa e aplicação da atividade científica, garantias para que ela possa ser desenvolvida de modo contínuo e orientada pelos melhores motivos possíveis. A partir daí, aguça o sentido de sua "sociologia da intervenção" abarcando temas que se destinam a avaliar as potencialidades de resolução dos "dilemas" sociais brasileiros, acabando por desembocar na ideia de uma "revolução democrática" – ideia esta que "se impôs como uma hipótese necessária e se desenvolveu mais amplamente quando Florestan Fernandes abordou os temas 'sociedade de classes' e 'subdesenvolvimento'" (Peirano, 1992, p. 84), buscando desvendar a realidade subjacente ao nosso capitalismo dependente.

Entre os aspectos a serem abordados, há na sociologia de Florestan, em seu projeto para o Brasil, uma preocupação evidente com a questão educacional, um dos vetores de modernização das relações sociais, considerado por ele como o maior instrumento de difusão de uma consciência científica da sociedade e um importante instrumento de mudança social, que tem como base a relação entre educadores e educandos (Martins, 1998, p. 35).

A seguir, identificando as reflexões sobre o dilema educacional brasileiro na obra madura do "ex-menino Vicente", será possível analisar as lutas travadas por ele no campo do ensino para ocupar os vazios deixados pela nossa *inconclusa* Revolução Burguesa. Poderemos, assim, encontrar insumos para combater o "universo mental" que hoje parece estar satisfeito com os limites de uma "cidadania restrita" e de uma "democracia como estilo", padrão cultural que, caso permaneça hegemônico, irá perpetuar as desigualdades sociais, as condições indignas de vida e a ignorância pública – efeitos diretos da falta de oportunidades educacionais e do incremento da apropriação privada do conhecimento produzido socialmente.

EDUCAÇÃO:
OBJETO SOCIOLÓGICO E DILEMA SOCIAL

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. O fardo era pesado demais para ser conduzido com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se transformou, rapidamente, numa transação com o velho regime, do qual se tornou mero sucedâneo político.

Florestan Fernandes

Com as palavras dessa epígrafe, Florestan anunciava, no final dos anos 1950, sua apreciação sobre o "dilema educacional brasileiro", pela qual observava o desajuste qualitativo e quantitativo de nosso sistema de ensino perante as necessidades da nação e de suas regiões. A estabilidade e a evolução do regime democrático estariam exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares, assim como a transformação rápida do estilo inoperante do trabalho didático tradicional, que não era propício à formação de personalidades democráticas. Na medida em que o sistema educacional restringia a procura dos candidatos à escolarização e se tornava inerte em relação às mudanças solicitadas, incluía-se entre os fatores adversos ao desenvolvimento social. "Por conseguinte, em vez de acelerar a difusão e o fortalecimento dos ideais de vida, consagradas legalmente, ele interfere no processo como fator de demora cultural" (Fernandes, 1971, p. 197).

O tal "dilema" funciona como um perfeito círculo vicioso no qual as condições de subdesenvolvimento geram problemas cuja gravidade aumenta em função das dificuldades materiais ou

humanas em resolvê-los. A intervenção conjuntural deliberada, ainda que topicamente bem-sucedida, acaba por contribuir muito pouco para alterar a situação estrutural. O esforço, por isso, precisa ser repetido diversas vezes para que não se perca a pequena vantagem conquistada.

> Pensamos que este esboço remata a caracterização do que chamamos de "dilema educacional brasileiro". A relação entre meios e fins, no que concerne às perspectivas de controle dos problemas educacionais mais prementes, não prenuncia nenhuma espécie de êxito seguro e rápido. Tal circunstância indica, de ângulo inteiramente positivo, que a transformação do sistema educacional de um povo em fator de desenvolvimento depende, de modo direto, da intensidade, do volume e da direção das esperanças coletivas, depositadas na educação sistemática (Fernandes, 1971, p. 198).

A esperança coletiva na universalização da educação escolar sistemática, portanto, deveria persistir. Isso porque, segundo Florestan, "não há dúvida de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida" (Fernandes, 1966, p. 71). Mantendo fé nas possibilidades das mudanças sociais planejadas, Florestan advoga a associação entre educadores e cientistas sociais para a elaboração de projetos que contribuam para a descoberta de meios adequados, econômicos e rápidos para uma intervenção racional na estrutura e no funcionamento do ensino brasileiro. Ainda que envolva ônus financeiros severos para um país pobre e destituído inclusive de uma rede escolar para atender às emergências, a respectiva associação abre perspectivas encorajadoras, "por permitir articular a solução dos problemas educacionais ao conhecimento e ao controle efetivo dos fatores responsáveis pelo estado de pauperismo, de subdesenvolvimento e de desequilíbrio institucional da sociedade brasileira" (Fernandes, 1971, p. 193).

No entanto, três aspectos precisam ser considerados. O primeiro é o cuidado em combater a noção de que o cientista social

tem condições de "resolver", *per si*, os "problemas educacionais". Para Florestan, semelhante perspectiva não tem fundamento já que a possibilidade de resolução dos problemas educacionais brasileiros dependerá da forma como o cientista social for incluído no processo e, especialmente, das potencialidades de mudança do meio ambiente social. O segundo, em decorrência do anterior, é que para o sucesso da associação entre cientistas e educadores, a comunicação social – numa sociedade de massa – aparece como um terceiro vértice do triângulo:

> A imprensa, a divulgação da leitura e outros meios modernizados de comunicação têm tornado o conhecimento de senso comum mais acessível à contribuição dos educadores e, mesmo, dos cientistas sociais. Vice-versa, estes vêm demonstrando maior interesse pelas manifestações dos leigos, chegando a estimular movimentos que os convertem em grupos de pressão na área de reconstrução educacional (Fernandes, 1966, p. 104).

Isso porque, afirma o sociólogo, qualquer conhecimento positivo (ou seja, científico) produzido sobre a situação educacional brasileira será impotente, por si mesmo, para alterar a qualidade e a eficácia da reação societária aos problemas educacionais. "Essa circunstância só se alterará, presumivelmente, na medida em que se puder combinar, produtivamente, esse conhecimento com a atividade regular dos educadores militantes e com o conhecimento do senso comum escolarizado" (FERNANDES, 1966, p. 110). Ao fim, mas não de menor importância, além dos conhecimentos sobre a situação e os alvos a serem alcançados, os especialistas devem dispor de boas condições de trabalho para que possam regular, institucionalmente, sua participação na elaboração, na aplicação e no controle dos planos de intervenção esboçados. Daí, afirmará Florestan, a importância da existência de organizações como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que regiam os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) em alguns estados da federação.

> Ele [o CBPE] introduz o planejamento, como processo social, na esfera da educação sistemática no Brasil e confere ao sociólogo, dentro dele, papéis sociais que lhe permitem colaborar, regularmente, nas fases de elaboração e de aplicação de planos de controle educacional em que se imponha a utilização de conhecimentos sociológicos (Fernandes, 1971, p. 194).

Campanha em defesa da escola pública

Vale lembrar que essas reflexões são feitas num momento marcante na história educacional do país, quando se abre oportunidade de organizar o sistema de ensino nos debates para a configuração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Florestan, o lado construtivo deste clima propício à "mudança cultural provocada"[23] foi o fato de ele ter sido imaginado, pelos educadores brasileiros, como um expediente para modificar a orientação de manutenção e extensão das oportunidades educacionais como mecanismo de privilégio às camadas mais bem-sucedidas na competição econômica, social e política. A polêmica sobre a LDB foi, dessa maneira, a primeira grande chance "que tivemos de submeter uma vasta área de nossa vida escolar a uma disciplina nova, mais coerente com as necessidades educacionais fomentadas pela formação e desenvolvimento da sociedade de classes, do regime democrático e da civilização tecnológica-industrial no Brasil" (Fernandes, 1966, p. 130).

A seu ver, "jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros" (Fernandes, 1966, p. 355) desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,* de 1932, que tinha como objetivo nortear a criação de um sistema de educação

---

[23] A diferença entre a mudança cultural espontânea e a provocada [ou organizada], quanto ao papel do elemento racional, encarado nos limites da civilização tecnológica e industrial, é antes de grau que de natureza. "Uma e outra são processos da mesma ordem, que preenchem funções análogas. Distinguem-se uma da outra somente com referência aos recursos técnicos e intelectuais, postos à disposição do homem no campo do comportamento inteligente e do controle deliberado de 'forças' conhecidas no meio ambiente" (Fernandes, 1971, p. 190).

de caráter orgânico e integrado, capaz de submeter as tendências de diferenciação e descentralização a um conjunto comum de fins e princípios diretores básicos. A principal contribuição do Manifesto, segundo Florestan, foi ter influenciado a Constituição de 1934, que estabelecia como competência da União traçar as diretrizes educacionais e a fixação de um plano nacional que compreendesse todos os níveis de ensino, com a responsabilidade de coordenar e fiscalizar sua execução. Após o vácuo ditatorial do Estado Novo, a Constituição de 1946 manteve essa determinação, dispondo que competia à União legislar sobre ela. No ano seguinte, a pedido de Clemente Mariani, então ministro da Educação, uma comissão foi instituída para preparar um esboço do projeto de lei, que foi encaminhado ao Congresso Nacional em outubro de 1948.

O respectivo projeto de lei, segundo Xavier (1990, p. 120), conjugava os arroubos típicos da "retórica progressista nacional", além de um diagnóstico surpreendentemente correto do resultado das reformas anteriores, com a denúncia do tradicional dualismo classista da educação brasileira, que havia sido aprofundado pelo regime autoritário e cuja correção deveria ser efetuada pelo governo democrático. Entretanto, o projeto não passava, segundo essa pesquisadora, de um conjunto de propostas moderadas para a solução de alguns problemas da educação brasileira – entre eles, o conflito *centralização* versus *descentralização* (a ser corrigido por meio da busca de harmonia entre as funções dos estados e da União, assim como pela unidade nos objetivos e variedade nos métodos) e a falta de articulação dos vários ramos de ensino (o que deveria ser debelado por meio de uma nova reforma do ensino médio, com a superação de barreiras entre o estudo acadêmico e o técnico).

Além disso, apesar de indicar o dever do estado na garantia de educação para todos, partindo do pressuposto da "escola equalizadora", o projeto original admitia incentivos para o ensino privado e induzia a uma concepção supletiva da ação estatal, re-

forçando o seu caráter moralizador e fiscalizador. De novidade, somente a referência às novas elites, a flexibilidade que se abria a outros grupos sociais de acesso ao ensino superior, por meio da equivalência entre os ramos técnicos e o secundário. Dessa forma, as pretensões democráticas do projeto Mariani assumem as dimensões reais compatíveis com a realidade econômica e política subjacente, mantendo a formação dual e discriminatória[24].

O projeto, porém, ficou sem andamento até julho de 1951, quando a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados solicita ao Senado o seu desarquivamento. A resposta de extravio fez com que a mesa da Câmara determinasse sua reconstituição, o que aconteceu a partir da criação de várias subcomissões, da anexação de um projeto da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da consulta a vários educadores. Em 1955, 14 processos já tinham se somado ao projeto, incluindo um primeiro substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, cujo texto estava próximo do projeto original. Em 1956, após o parecer favorável de mais uma comissão, o projeto voltou a ser debatido no Legislativo.

O primeiro discurso de grande impacto foi o do padre Fonseca e Silva, no dia 5 de novembro, cujo mérito foi "obrigar os interesses conflitantes a se manifestarem num jogo político aberto" (Buffa, 1979, p. 21). Em sua fala, o deputado adverte o então ministro da Educação contra a presença de Anísio Teixeira e Almeida Jr., respectivamente, na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos[25] (Inep) e na presidência do I Congresso Estadual de Educação, em São Paulo. Alega para tanto, que tais professores não pas-

---

[24] "Não se eliminava, assim, a barreira educacional entre as classes sociais, mas ampliava-se a oferta de oportunidades educacionais para uma classe média em rápida expansão, foco central das pressões sociais e das políticas 'democratizadoras', na sociedade brasileira em transição" (Xavier, 1990, p. 126).

[25] A sigla "Inep" tem atualmente o seguinte significado: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sam de "agnósticos" e "comunistas", que ocupam altos postos para liderar uma campanha contra a "formação religiosa" do povo brasileiro. No dia 10, Fonseca e Silva envia um memorial ao ministério, reforçando as críticas e alertando para as restrições sofridas pelo patrimônio moral e espiritual da Igreja, denunciando que estaria sendo desenvolvido um movimento contra o ensino particular brasileiro. Em fins de novembro, o deputado Luís Vianna responde às acusações, dando a conhecer à Câmara dois documentos: um do ministro Clóvis Salgado e outro do próprio Anísio Teixeira, todos refutando as ideias contidas no discurso de Fonseca e Silva, principalmente no que se referia aos vínculos com a ideologia marxista. Posteriormente, a polêmica sai do Congresso, atravessa círculos intelectuais e chega à opinião pública, envolvendo disputas por meio da imprensa e manifestações de diversos tipos.

Em meio à polêmica, segue a tramitação do projeto na Câmara. Em 29 de maio de 1958, a Comissão de Educação e Cultura aprova um novo substitutivo – que em segunda discussão, em novembro do mesmo ano, recebe três emendas, o que o faz retornar à Comissão. Em dezembro de 1958, Carlos Lacerda apresenta mais um substitutivo, não colocado em debate. Em janeiro de 1959, o deputado apresenta um terceiro, dando uma reviravolta no reino das discussões, fazendo com que a questão educacional assumisse definitivamente um novo caráter ideológico, com a polêmica "descentralização *versus* centralização" sendo substituída definitivamente pelo conflito "escola pública *versus* escola privada" (Romanelli, 1999). De acordo com Florestan, o "substitutivo Lacerda" era estratégico: "levou tão longe o favoritismo à escola privada, que deveria servir, forçosamente, como peça de composição" (Fernandes, 1966, p. 425).

Sob o impacto desse substitutivo, a sociedade se mobiliza e recrudesce o embate das "ideologias em conflito", no qual Buffa (1979) identifica dois grandes grupos em confronto: um a favor do ensino privado; outro a favor da escola pública. No primeiro,

a autora encontra como principal articuladora a Igreja Católica, que levantou a bandeira da liberdade de ensino como liberdade de escolha do tipo de escola pela família, objetivando, entre outras coisas, a subvenção pública e a não ingerência do estado. Subordinada a ela, estariam as escolas particulares leigas, que sem uma doutrina própria, apoiavam-se na da Igreja para defender interesses "principalmente financeiros". Ressalta-se, porém, que a participação das escolas leigas, apesar de sua menor visibilidade, continha um significado político importante por representar a gênese de uma identidade empresarial (a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Fenen) em formação que, no futuro, se fortalecerá em torno dos chamados "interesses financeiros" (Oliveira, 2002a; 2001). Antecipando esta leitura, Florestan já apontava, em pleno debate, que os "motivos estritamente pecuniários" era o fulcro de toda mobilização privatista:

> As escolas particulares leigas, abrindo mão do princípio de que "a escola particular para ser livre precisa ser economicamente independente", deram relevo à maior participação do estado no financiamento de empresas de ensino lucrativas, por motivos estritamente econômicos. [...] As escolas particulares católicas, como e enquanto empresas econômicas, são movidas pelos mesmos motivos. Graças a razões espirituais, acrescem a esses motivos a defesa da posição dominante que a Igreja Católica sempre ocupou na formação intelectual e moral do homem na ordem tradicional. Essa posição foi mais ou menos ameaçada pela expansão do sistema público de ensino, o que estimulou os sacerdotes católicos a lutarem aberta e denodadamente por novos meios de revitalização do sistema escolar submetido ao controle direto da Igreja Católica (Fernandes, 1966, p. 132).

No outro flanco, os defensores da escola pública dividiam-se em: os *liberais-idealistas*, que viam a educação com o objetivo supremo de afirmação da individualidade, em termos universais e eternos; os *liberais-pragmáticos* que, utilizando argumentos de ordem prática, preconizavam a maior eficiência da escola pública e o seu maior atendimento às necessidades imediatas do país; e os de *tendência socia-*

lista, que viam no ensino público um instrumento eficaz na superação do "subdesenvolvimento" político, econômico, social e cultural (BUFFA, 1979). Desse grupo, a manifestação de maior impacto foi, sem dúvida, a Campanha em Defesa da Escola Pública, da qual participaram líderes sindicais, antigos educadores do movimento escolanovista (tais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira), estudantes e intelectuais universitários – entre eles, Florestan Fernandes, "a liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública naquele período" (Saviani, 1996, p. 79).

Desse grupo saiu um novo substitutivo que foi levado à Câmara pelo deputado Celso Brant, ainda em 1959. Em linhas gerais, os defensores da escola pública indicavam as seguintes medidas para o ajustamento da educação aos requisitos econômicos, políticos, sociais e culturais da ordem social democrática vinculada à economia mecanizada e à civilização tecnológico-industrial: a) a extensão do ensino primário a todos os indivíduos em idade escolar (ou acima desta, quanto não o possuam), assegurando a todas as regiões do país, independentemente de sua estrutura demográfica e de suas riquezas, meios para incentivar esse desiderato; b) a diferenciação interna do sistema educacional brasileiro, de modo a dar maior amplitude às funções educacionais dos diferentes tipos de escolas, ajustando-as convenientemente às necessidades educacionais das diversas comunidades humanas brasileiras – incluindo uma proposta de "revolução educacional" que levasse à mudança de mentalidade e hábitos pedagógicos, redefinindo o uso social da educação por meio de novas concepções educacionais; c) e, por fim, a abolição da seleção educacional com fundamento em privilégios (de riqueza, de posição social, de poder, de raça ou de religião) (Fernandes, 1966, pp. 128 e 129).

A seguir, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara nomeia uma subcomissão para examinar os dois substitutivos (o de Lacerda e o da Campanha), as emendas apresentadas pelos depu-

tados e elaborar um último anteprojeto, aprovado em janeiro de 1960. Nos meses posteriores, continuam as discussões na imprensa. Alguns membros da Campanha, entre eles Florestan Fernandes, chegam a formar uma comissão para ir ao Congresso e pressionar contra o documento aprovado. No relatório sobre a respectiva visita, para a efetiva rejeição do texto aprovado, a comissão alerta para a necessidade de mudança de estratégia, já que – diante dos recursos financeiros e a influência do setor privado – só uma maior mobilização popular poderia obter êxito para romper o "isolamento" do legislador brasileiro, o que para tanto seria fundamental a preparação de novos documentos, de caráter mais técnico, e a propagação de novos núcleos em defesa da escola pública e da educação popular.

No entanto, os resultados do processo acabarão por convencer Florestan de que "os chamados 'controles indiretos' só produzem efeitos positivos onde os mecanismos da democracia funcionam com um mínimo de eficácia" (Fernandes, 1966, pp. 508-509).

> Cometeu-se um crime contra o ensino, atendendo-se às pretensões das correntes privatistas e às pressões reacionárias de círculos católicos obscurantistas. A verdade insofismável é que o Congresso parece ser cativo dessas forças, não tendo, por isso, meios de consolidar a democracia na esfera do ensino. Acomoda-se, quando devia revoltar-se; omite-se ou tergiversa, quando devia decidir e impor soberanamente as soluções mais convenientes à democratização do ensino e à diferenciação qualitativa do sistema educacional brasileiro (Fernandes, 1966, p. 514).

Finalmente, em junho de 1961, o último projeto – favorável à iniciativa privada – é aprovado pela Câmara dos Deputados e enviado ao Senado; que o legitima, no dia 3 de agosto, por 33 votos a 11. Em 20 de dezembro daquele ano, sancionado pelo presidente João Goulart, o projeto converte-se, finalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 4024. Em entrevista a um jornal paulista, Florestan critica o "gesto de

soberano desprezo" do presidente diante da democracia e da educação popular, fazendo ainda uma menção crítica a Oliveira Brito, então ministro da Educação:

> Os que deviam nos resguardar de riscos dessa natureza comprometem-se na empreitada e tornam-se paladinos de uma triste causa, disfarçada atrás de fórmulas altas, como a enunciada pelo senhor ministro da Educação, [...]: "O ensino é um só. Público ou privado, ele se define pela qualidade que oferece". Essa data ficará na história da educação no Brasil como o dia da "transação final", um dia nefasto, em que os homens incumbidos de velar pela coisa pública decidiram pôr a República em leilão, ferindo-a diretamente no próprio cerne vital da vida democrática – o ensino público (Fernandes, 1966, p. 525).

Democracia restrita: o dilema social brasileiro

Com sua participação na Campanha em Defesa da Escola Pública, a opinião pública, nas palavras de Fernando Henrique Cardoso (1987, p. 24), passa a conhecer um outro Florestan, complementar ao "trabalhador intelectual" que inaugurou um modo novo de fazer sociologia no Brasil. Ao lado de seu trabalho intelectual, coexistia, portanto, "uma espécie de ira sagrada contra a injustiça", seja a decorrente da discriminação racial ou, entre outras, da apropriação privada de bens coletivos como, por exemplo, a educação. Foi essa ira que motivou muitos de seus assistentes a esquecer os "aventais" e lançar-se na peregrinação em defesa da escola pública. Segundo o ex-aluno, este "outro Florestan" também foi um "Florestan seminal", por ter mostrado "que o acadêmico pode e deve, em certas circunstâncias, lançar-se a posições concretas de luta para melhorar as condições de vida de seu país" (Cardoso, F., 1987, p. 25).

Seu objetivo era conscientizar a população brasileira sobre os problemas educacionais, por meio do exercício legítimo da pressão política em artigos de jornais, entrevistas radiofônicas ou televisas, assim como em conferências em sindicatos e igrejas. A mensagem, em resumo, era uma só: a relevância da democratização do ensino

como mecanismo de abolição das barreiras que restringem o uso da educação para a manutenção dos privilégios sociais. Florestan fez isso atravessando diversas dimensões da realidade, sintetizando aspectos micro e macrossociológicos, permitindo um entendimento do "campo educacional" como uma síntese entre a sociedade, o sistema escolar e o plano pedagógico.

A vitória privatista no episódio da LDB, na análise de Florestan, ocorreu pela conjugação de duas variáveis conjunturais: a) pela forte associação da Igreja Católica com o setor empresarial do ensino, com a primeira lutando para recuperar o monopólio da educação e o segundo tentando evitar a competição com o sistema público em crescimento; b) pela qualidade do representante dos interesses das escolas particulares, o deputado Carlos Lacerda, uma "mente poderosa" com alta "capacidade da ação parlamentar" (Fernandes, 1991b, p. 39). Mas essas variáveis de conjuntura explicativa do nosso dilema educacional, apenas indicavam a complexidade do dilema social brasileiro, que consiste na resistência sociopática das elites brasileiras a qualquer proposição de mudança social mais profunda, sintoma de uma ação político-cultural incompatível com a retórica liberal e às inovações demandadas pela própria ordem econômica.

> O dilema social brasileiro caracteriza-se como um apego sociopático ao passado, que poderá ter consequências funestas. Ostenta-se uma adesão aparente ao progresso. Professa-se, porém, uma política de conservantismo cultural sistemático. Os assuntos de importância vital para a coletividade são encarados e resolvidos à luz de critérios que possuíam eficácia no antigo regime, ou seja, há três quartos de século. Enquanto isso, as tensões se acumulam e os problemas se agravam, abrindo sombrias perspectivas para o futuro da nação. É patente que os adeptos dessa política estão cultivando, paradoxalmente, uma gigantesca revolução social, altamente sangrenta e destrutiva em sua fase de explosão. Qualquer que seja a posição que se tome, individualmente, diante de semelhante eventualidade, parece óbvio que se tornou crucial apontar aonde nos conduz, no momento, o ódio contra o

> radicalismo e a consequente paralisação de esforços nos âmbitos da reeducação dos homens, da renovação das instituições e da reconstrução da ordem social (Fernandes, 1976, p. 212).

No caso em questão, o mais preocupante não foi o combate discursivo aos pressupostos estatizantes das correntes socialistas, mas o massacre ideológico sobre as concepções liberais da revolução educacional, representadas, especialmente, nas figuras de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Os esforços dessa "tangente burguesa" na área educacional buscavam colocar o Brasil num novo patamar. Era uma utopia "reformista" de superação de etapas, mas uma utopia que visava oferecer a todas as classes sociais um mínimo de dignidade. No entanto, essas "inteligências radicais", seguidoras da obra abolicionista, não lograram atingir os objetivos. Por quê? Porque no Brasil, segundo Florestan, o que importava para as elites das classes dominantes era deseducar, não educar. Educar os filhos das elites e deseducar a massa, mantendo-a fora da escola ou dentro de uma escola funcional à reprodução de mão-de-obra qualificada ou semiqualificada, de acordo com os vários graus de desenvolvimento econômico (Fernandes, 1995b, p. 195).

Em plena era de "aliança para o progresso", sob a hegemonia da ideologia desenvolvimentista, a questão educacional continuava a ser tratada da mesma forma das eras colonial, imperial e da gênese republicana.

> Por aí se tem um horizonte cultural claramente delimitado, porque, afinal de contas, a cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade. Essa massa era a gentinha; e, para ser a gentinha, a educação seria uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos (ou então, seria uma espécie de ersatz, uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar máquinas humanas para o trabalho) (Fernandes, 1989d, p. 162).

Daí a importância, segundo Florestan, ainda que ciente dos seus limites, de apoiar, naquele momento, as reformas baseadas numa "filosofia democrática da educação", que visava "reeducar

os homens" para transição a uma nova ordem social (Fernandes, 1966, p. 129).

> A sociedade pode funcionar como o cemitério das inteligências mais lúcidas e ousadas, pouco importando as categorias abstratas de reforma e revolução sociais. Neutralizar o reformista é tão consequente com a resistência à mudança quanto privar de espaço político os revolucionários. Em limites extremos, um pode ser tão perigoso quanto o outro, impondo-se mantê-los ao alcance de controles sociais estritos e rígidos (Fernandes, 1995b, p. 181).

Florestan, apesar de socialista declarado, exalta o "radicalismo burguês", cujos exemplos nos países autônomos demonstram a importância das reformas nas áreas de educação, urbanização, distribuição e forma de propriedade da terra, inclusive a igualdade formal de todos os cidadãos diante da lei, um rol de adaptações das superestruturas à infraestrutura do sistema econômico, político e cultural – "reformas sociais com implicações revolucionárias para a transformação da ordem estabelecida" (Fernandes, 1995b, p. 177). Segundo o sociólogo, a importância dessas "revoluções dentro da ordem" pode ser medida pela dedicação dos países centrais em formar técnicos e especialistas em "reforma social", profissionais que lidam setorialmente com a precipitação e a eficácia das técnicas e ideologias que alimentam o pensamento abstrato, mas o subvertendo para criar um substrato cultural das inovações mais urgentes e, assim, equilibrar e aperfeiçoar as instituições-chave da sociedade. O exemplo brasileiro mostra que também há investimentos desse tipo nas sociedades periféricas, mas no limite dos desejos impostos pelas elites dominantes, dispostas a frear qualquer instrumento de equalização social, inclusive a instrução pública.

O problema é que no "capitalismo selvagem"[26] essas reformas essenciais são bloqueadas pelas resistências internas e externas, fazendo com que suas realizações efetivas dependam da conjugação com

---

[26] Termo criado, segundo Limoeiro Cardoso (2005, p. 21), por Florestan Fernandes na década de 1970, e que se tornou uma referência em vários círculos políticos e acadêmicos.

outras importantes batalhas: a descolonização, a revolução nacional e a universalização da cidadania. O equívoco dos radicais burgueses foi justamente não perceber que para transformar as instituições é preciso alterar outras dimensões da sociedade. Baseados em experiências exógenas, sob pressupostos de um contexto histórico, cultural e institucional típico de uma nação capitalista avançada, colocavam suas radicalidades no limite da conservação da ordem, inspirados que estavam por concepções *liberais* ou *pragmatistas*[27], que têm como fronteira a democracia liberal e a ilusão do progresso contínuo das transformações sociais. Ainda assim, afirma Florestan, não se pode negar o lado positivo dessas contribuições (a qualidade, consistência e exequibilidade nos alvos centrais de mudança institucional), cujas potencialidades podem ser medidas pela rapidez com que suas propostas de reforma foram solapadas.

> Os donos do poder tolhem a irradiação dessas reformas típicas, engolfados em sua resistência tenaz a uma sociedade de classes aberta e democrática. O reformador, como o revolucionário, é definido de modo intolerante como se ele incitasse a "inquietação contra a ordem", inimigo dissimulado de sua estabilidade social e política. Esse é o ingrediente compulsivo da revolução burguesa em sua manifestação segmentada, como uma revolução burguesa interrompida em todos os seus ritmos históricos, lentos ou relativamente acelerados, durante lapsos curtos ou longos de tempo. A tenacidade do reformador desse porte é fundamental à compreensão das inconsistências da mudança social e à necessidade de interromper reformas e revoluções capitalistas antes que elas cheguem a afetar os dinamis-

---

[27] De acordo com Florestan, os liberais estavam aferrados a uma noção obsoleta de educação formal, tomando-a, geralmente, como "panaceia social" (Fernandes, 1966, p. 549). Quanto a John Dewey e seus seguidores, Florestan admirava seu repúdio ao princípio da autoridade externa numa sociedade fundada no sufrágio popular. No entanto, ressalva que os pragmatistas não se atentaram para o fato de que a formação de um sistema escolar que se funda apenas formalmente em valores democráticos funciona, na prática, segundo interesses e acomodações variavelmente pré ou antidemocráticos. "Idealmente, tal sistema escolar deveria garantir igualdade de oportunidades para todos os indivíduos em condição de receber determinado tipo de instrução. Na verdade, porém, ele atende, apenas, aos segmentos da população escolar que conseguem anular (ou não são afetados) pelas barreiras invisíveis à educação democrática" (Fernandes, 1966, p. 541).

mos de uma sociedade imantada em interesses, preconceitos e controles que resguardam o *status quo* de ondas reformistas ou revolucionárias "dentro da ordem", que ameaçam direta e indiretamente os privilégios e as posições de dominação racial, econômica, social, política e ideológica das classes altas (Fernandes, 1995b, p. 12).

A resistência à reforma educacional, portanto, é o emblema do atraso como técnica de dominação social e defesa cega da estabilidade política, que faz o estado aceitar ser, passivamente, "o coveiro de suas próprias escolas" por meio do "assalto legalizado" dos recursos públicos que deveriam ser destinados à manutenção do ritmo de crescimento e de aperfeiçoamento do sistema nacional de ensino (Fernandes, 1966, pp. 400-401).

Uma concepção igualitária da educação

É evidente que Florestan preferia a visão "ético-liberal", nos moldes de John Stuart Mill, crente na possibilidade do contínuo aperfeiçoamento individual, à visão "benthaminiana" do indivíduo faminto pela maximização de seu próprio prazer[28]. Mas deve-se reconhecer que o espírito democrático da primeira concepção limita-se à formação social da elite, não chegando ao funcionamento do sistema político, nem de suas potencialidades de desenvolvimento social. A essa visão de educação baseada na *verificação histórica* de que a preparação das elites é antecedente à instrução das massas, Florestan vai recorrer, desde aquela época, a uma concepção pedagógica mais igualitária.

---

[28] O pensamento de Mill repousa sobre uma concepção de liberdade-participação estendida de uma minoria ao conjunto do corpo social. Seu *liberalismo de transição* (de maior preocupação com a distribuição da riqueza) tem como característica a tentativa de ultrapassar a rígida oposição entre o indivíduo e o Estado, conciliando liberdade e progresso social, no qual se destaca a proposta de colocar a educação como "bem público" – ainda que resguardada do "despotismo" estatal (Bouretz, 1993). Já Jeremy Bentham é um ícone do utilitarismo jurídico e político. Crítico feroz do princípio do "direito natural" e dos "direitos do homem", seu pensamento visa prevenir a invasão das "leis positivas" sobre a liberdade individual. Para Bentham, o estado deve se restringir à função judiciária e à garantia da segurança dos bens particulares, por julgar que o interesse privado "é a fonte mais eficaz de um crescimento da riqueza que beneficiará definitivamente o maior número de pessoas" (Renaut, 1993, p. 119).

Essa concepção, essencialmente democrática, não coloca em cheque a "qualidade do nosso homem", independente da origem regional, étnica, classe, gênero etc. O que importa é a qualidade das influências que devem ser mobilizadas, organizadas e aplicadas (mas não somente) por meio das escolas. Segundo Florestan, a relevância de não se reproduzir um modelo pedagógico anacrônico e a necessidade de instituir referências plurais que possuam o seguinte traço dinâmico fundamental:

> O que se impõe fazer, antes de mais nada, é criar modelos de organização das escolas que permitam elevar de modo contínuo, rápido e crescente o rendimento das instituições escolares. Ou seja, escolas em condições de interagir com o meio social circundante, de ajudar o homem, em cada circunstância, a aspirar e obter a maior soma de poder possível sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente, pelo menos daquelas que já podem ser submetidas a controle deliberado por meio das técnicas sociais integradas à civilização de que compartilhamos. Escolas assim organizadas estariam aptas para preencher várias funções sociais construtivas, quer na integração das instituições escolares à ordem social existente, quer como fatores de inovação psicossocial e sociocultural (Fernandes, 1966, pp. 89-90).

Florestan, afirma Saviani (1996, p. 81) tinha consciência de que, apesar de "líder máximo da Campanha", não detinha a hegemonia do respectivo movimento, que estaria nas mãos dos liberais-idealistas, capitaneados pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. Mas, longe de ter sido uma experiência frustrante, ele aproveitou as vantagens advindas de sua condição de sociólogo militante para (além de travar contatos com diversos setores da sociedade brasileira[29]) observar, analisar e interpretar o tempo e espaço em que vivia para, com isso, descobrir os véus de um quadro sombrio e doloroso, expostos nas debilidades das correntes radical-democráticas, nas deficiências do movimento socialista, no obscurantismo vio-

[29] Tais como operários, estudantes, elites liberais e tradicionais, educadores, jornalistas, líderes sindicais, maçons, espíritas, pastores protestantes e, entre outros, sacerdotes católicos (Fernandes, 1977, p. 200).

lento das forças conservadoras, na utilização do Legislativo e do Executivo pelos interesses particularistas das classes e setores sociais dominantes – aspectos sintomáticos da persistente reação sociopática à mudança social, por meio da qual submergem as inovações democráticas esboçadas pela sociedade brasileira. Tal quadro o conduz à seguinte conclusão:

> Pela primeira vez em minha vida era provocado a definir a consciência burguesa em termos de uma equação concreta, que me ensinava que o controle burguês da sociedade civil estava bloqueando e continuaria a bloquear de modo crescente, no Brasil, a revolução nacional e a revolução democrática de recorte especificamente capitalista (Fernandes, 1977, p. 200).

Para Saviani (1996, p. 84), a experiência prática na militância em defesa da escola pública foi decisiva no amadurecimento do cientista, inclusive para as suas prementes investigações sobre o capitalismo dependente e a revolução burguesa no Brasil, especialmente no que diz respeito aos efeitos perversos e adversos da nossa resistência em instituir um sistema de ensino público universal, gratuito e de qualidade:

> A inexistência da educação popular está na raiz dos males com que nos defrontamos e que nos revelamos impotentes para resolver. Sem perdermos de vista que a reconstrução educacional não é tudo e que ela jamais deve ser encarada como um fim em si mesma, temos de concentrar boa parcela de nossas energias na criação de um sistema de ensino capaz de responder positivamente aos requisitos materiais e morais da educação democrática (Fernandes, 1966, p. 353).

Sob a concepção de que "a grandeza das nações repousa na grandeza de seus homens", estava já assinalado que ao identificar na "pessoa humana" o "fator humano estratégico" de qualquer sociedade, especialmente nas "nações subdesenvolvidas", jazia em Florestan a percepção de que o fim de uma "reforma educacional" não é o indivíduo isolado, visto em si mesmo, mas o indivíduo considerado como parte de uma sociedade, levando-se em conta o "grau de adequação que deve existir entre o comportamento humano inteli-

gente e as condições vigentes de existência social"[30] (Fernandes, 1966, p. 140). Ou seja, Florestan não desconhecia o fato de que a educação é sempre expressão de uma estrutura societária, no caso presente, de uma sociedade de classes que mina seus próprios ideais democráticos (Fernandes, 1971, p. 184). Assim, se a "reconstrução educacional" deve ser pensada sob o respectivo pano de fundo, o mesmo acontece em relação à questão da democracia, que também não era vista como "um fim em si mesma", já que – como mostrava a tradição sociológica – ao longo da história de cada povo ela está sujeita a adaptar-se à maneira pela qual a respectiva sociedade concebe os direitos fundamentais da pessoa humana.

> A educação serve à democracia na medida em que se decide usar as técnicas pedagógicas democraticamente, para amparar e expandir as convicções fundamentais da concepção democrática do mundo, formar personalidades democráticas e robustecer tendências do comportamento fundadas no estilo democrático de vida (Fernandes, 1966, p. 534).

A questão, portanto, se a escola vem na retaguarda ou na vanguarda das mudanças, não faz muito sentido para o sociólogo. O fato é que, dependendo da sociedade e da conjuntura histórica, a educação tende a desempenhar funções dinâmicas ou estáticas, sendo variavelmente (e à revelia dos desejos) um fator de conservantismo ou inovação. Na realidade, essas funções se interpenetram e se completam. Independentemente do grau de estabilidade do sistema social, a educação escolarizada sempre desempenhará algumas espécies de influência inovadora, correspondendo assim às transformações selecionadas pela organização da sociedade. "Doutro lado, qualquer que seja o grau

[30] Florestan segue, aqui, ainda que falando de "reforma educacional" nos marcos do capitalismo, a indicação do pedagogo ucraniano Anton Makarenko sobre o princípio básico de uma educação pós-revolucionária: "A pedagogia socialista deve centrar sua atenção na educação do coletivo e aí, sim, estará educando o novo caráter coletivista de cada criança em particular" (Makarenko *apud* Luedemann, 2002, p. 3).

de instabilidade do sistema social, para haver continuidade das formas sociais de existência, as escolas terão de preencher regularmente um mínimo de funções sociais construtivas na perpetuação de extensas parcelas da herança social e desempenhar, por conseguinte, certas influências estáticas vitais" (Fernandes, 1966, p. 85). A conclusão é óbvia: as mudanças sociais no sistema educacional (seja para criar um mínimo de espírito crítico generalizado ou para o seu bloqueio) precisam ser provocadas.

> Embora se saiba que a mudança social não constitui uma função da consciência alcançada, intelectual ou socialmente, sobre os fatores, os efeitos e as possibilidades de controle dos problemas sociais, tal consciência representa o primeiro passo a ser dado na luta do homem pelo domínio de suas condições reais de existência (Fernandes, 1971, p. 208).

E essa "consciência", afirma Florestan, "se adquire por meio da Educação" (Fernandes, 1991b, p. 31). A questão, portanto, não é saber se a educação é fonte de conservantismo ou radicalismo, mas como ela se torna isto ou aquilo para atender às necessidades educacionais do ambiente.

> Essa conclusão leva-nos, diretamente, ao que é fundamental. A educação escolarizada tanto pode ser compreendida como "produto" da mudança social, quanto como seu "requisito" e até como seu "fator específico". O que significa que as relações de ambas, vistas sociologicamente, são reversíveis, e embora existam situações nas quais as escolas aparecem como foco de estabilidade social e de resistência à mudança, também existem situações nas quais sucede o contrário, cabendo às escolas preparar o caminho para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida (Fernandes, 1966, p. 85).

Assim, reforça-se, a educação será sempre uma mudança social provocada inserida num processo social de mudança. No caso brasileiro, o "dilema" é que se o processo solicita inovações, o mesmo ambiente que demanda essas inovações não consegue mobilizar forças para implementá-las. Como já indicado, na visão que Florestan tem sobre o papel do ensino há uma interdependência estrutural e dinâ-

mica entre o homem e a educação, na qual a primeira forma o segundo e o segundo, por sua vez, define o valor social da primeira, determinando a extensão de suas funções no meio social.

> É preciso ter em mira esses dois polos do problema; os estudiosos tendem a dar muita importância ao primeiro, negligenciando mais ou menos o segundo. No entanto, a importância da educação como técnica social e as funções que ela chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estreitamente do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas concepções do mundo e das suas condições de existência, as relações que devem se estabelecer entre a educação e a vida humana (Fernandes, 1966, p. 71).

Quem educa o educador?

Nessa perspectiva, concepções céticas ou dogmáticas sobre a função da escola nos processos de mudança social pouco ajudam. De um lado, os leigos e letrados das camadas sociais dominantes que revelam um pessimismo sobre a eficácia das nossas instituições e uma indiferença pelo funcionamento das escolas e pelo trabalho docente e discente, manifestando – menos que um ceticismo a respeito da capacidade do "povo" em aproveitar os benefícios da educação escolar sistemática – um temor pelas consequências da democratização do ensino. De outro, o educador que tende a operar como agente de difusão cultural e não como intérprete realista das demandas da educação brasileira, o que faz com que as inovações defendidas resultem de confrontos que conduzem à superestimação das nossas potencialidades. Em confronto, elas acabam por sabotar as possibilidades de consenso sobre o significado das escolas e dos serviços educacionais como "valor social".

> Em conjunto, as duas tendências contribuem, de formas diferentes, para manter o rendimento das instituições escolares em níveis de subaproveitamento das oportunidades ou dos recursos educacionais do ambiente. Seus conflitos geram, além disso, o maior obstáculo à expansão e à diferenciação do sistema educacional brasileiro, que consiste na falta de diretrizes médias, universalmente aceitas,

> sobre a importância da educação sistemática para a formação moral do homem, para o equilíbrio social e, em particular, para o desenvolvimento da sociedade brasileira (Fernandes, 1971, p. 210).

A escola está no meio de um conflito, sendo ela uma importante arma, que, no entanto, por ser um artefato, não tem condições de determinar *a priori* qual é o seu alvo. A mudança social, em seus variados níveis, afirma Florestan, é sempre uma realidade política, que pode começar a partir da fome e da miséria, até mesmo da riqueza e do desenvolvimento. "Mas o que alimenta a mudança e a resistência à mudança é sempre uma posição política nas relações de classe" (Fernandes, 1991b, p. 33). No que diz respeito à educação escolarizada, portanto, deve-se evitar o perigo e inocuidade de se cair num raciocínio de tipo "mecanicista":

> Nenhuma fatalidade compele a educação a atuar, inexoravelmente, como uma força unilateral e cega, pelo menos dentro dos limites em que ela possa ser encarada por meio de reguladores psicossociais ou socioculturais. Ela pode, em outras palavras, formar o homem de diferentes maneiras e é o próprio homem quem decide, por meio de comportamentos sociais inteligentes, as variações em questão (Fernandes, 1966, p. 71).

Um ponto fundamental para a tomada de posição do sistema educacional e seus agentes, com a efetiva adequação da escola às necessidades sociais de conservação ou transformação, está no papel desempenhado pelo professor como um agente promotor da mudança social. De acordo com Matui (2001, p. 89), na perspectiva florestaniana, "se o cidadão é o agente histórico preparado com técnicas democráticas de organização do poder para a transformação da sociedade, o professor é o agente de formação desse cidadão". Logo, não que dependa exclusivamente do agente educador a resolução do dilema educacional brasileiro, mas passa por ele a possibilidade de se constituir instituições de ensino que venham a satisfazer às necessidades escolares da nação, principalmente dos grupos excluídos do processo civilizatório.

Num breve retrospecto histórico, refletindo sobre as causas

de uma suposta crise da democracia brasileira[31], Florestan afirma que a República, do ponto de vista pedagógico e cultural, com seus "ensaios de reforma de ensino", foi uma revolução abortada pela pressão conjunta de condições estruturais desfavoráveis, somada à falta de coerência ideológica de nossas elites e à ausência de inspirações políticas revolucionárias em outros setores da sociedade. O sociólogo, nessa época, afirma ter ciência de que o estado, em qualquer lugar, exprime "mais os interesses econômicos e os ideais políticos das classes dominantes que os do povo como um todo" (Fernandes, 1979a, p. 104). Contudo, num raciocínio que lembra Tocqueville[32], realça que em países da Europa ocidental e nos Estados Unidos os interesses essenciais da coletividade alcançam maior expressão pela existência e densidade de uma comunidade política que conforma a organização do estado sob um espírito mais democrático – o que não acontece em países como o Brasil, em que a maior parte da população se mantém afastada do exercício contínuo, exigente e motivado dos direitos civis.

Em casos como esse, em que a educação para a democracia começa nas práticas políticas, mas não se exaure nelas, a tarefa do educador passa a ser a preparação de personalidades democráticas para uma nova ordem social, com capacidade de atender a determinados fins práticos, tais como o desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e dos direitos e deveres do cidadão – o que pressupõe a capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais (Matui, 2001, p. 63). O educador não pode estar alheio a essa dimensão. E, o que é muito importan-

---

[31] Refiro-me à conferência "Existe uma crise da democracia no Brasil?", pronunciada no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política do Ministério da Educação, em 28 de junho de 1954, reproduzida em Fernandes (1979a).

[32] Obviamente sem a ilusão do autor de Da democracia na América de que "a democracia é aí ao mesmo tempo todo-poderosa e está em toda parte, na medida em que a ação da sociedade sobre ela mesma figura aí como o essencial da vida política e, no entanto, moderada, se for verdade que a paixão igualitária é protegida aí contra seus próprios excessos" (Furet, 1993, p. 1235).

te, se ele se colocar do lado da mudança – atento, porém, aos possíveis sentidos que ela pode ter[33] – terá que realizá-la em dois níveis: dentro e fora da escola.

> Assim, é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar. Não que ele deva se tornar um Quixote ou espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola (Fernandes, 1989d, p. 170).

A antiga e sempre premente questão colocada por Marx (da educação do educador[34]) encontra aí uma nova formulação. O educador progressista precisa fundir dois papéis (o de professor e o de cidadão) para a construção de uma cultura cívica que atravesse a escola e permita a generalização de uma cultura crítica no meio social – só assim se protege de ser reduzido à condição de mero instrumento no entrechoque de interesses e conflitos sociais "que operam além e por meio das funções preenchidas pela educação sistemática na ordem social estabelecida" (Fernandes, 1966, pp. 544-545).

> Cabe ao professor reeducar-se a si próprio como condição para aperfeiçoar-se e pôr-se acima das contingências do meio. É tomando consciência da situação e das exigências [...] especiais que ela impõe ao educador que os professores brasileiros poderão arcar com o extraordinário dever de advogado ex-ofício dos interesses educacionais descurados

---

[33] "A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, de as classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação" (FERNANDES, 1989d, p. 166).

[34] "A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como praxis revolucionária" (MARX, 1974b).

da comunidade brasileira. Contra tudo, contra todos e até contra motivos pessoais egoísticos precisa lutar o educador brasileiro para atender e pôr em prática uma filosofia educacional construtiva, capaz de mudar a mentalidade do homem por meio da educação das novas gerações e da re-educação das velhas (Fernandes, 1966, p. 122).

A perspectiva florestaniana está de acordo com a aferição de Mandel (2001, p. 20) de que o educador marxista não pode se comportar como um educador unilateral, nem em relação ao proletariado nem ao movimento histórico ("às peripécias da luta de classes"). Ele deve aprender constantemente com o real, com sua contínua transformação. Ele deve, ainda, acreditar que os educadores também têm necessidade de serem educados e que apenas a práxis revolucionária coletiva (enraizada, concomitantemente, na práxis científica e na práxis do proletariado em movimento) permite a autoeducação conjugada dos revolucionários e de toda a humanidade trabalhadora. Afinal, como afirma Mészáros (2005, p. 74), "a 'autoeducação de iguais' e a 'autogestão da ordem social reprodutiva' não podem ser separadas uma da outra". E essa junção de propósitos é condição *sine qua non* para se alcançar o objetivo maior de uma pedagogia socialista: "Educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias" (Jinkings, 2005, p. 9).

O educador Florestan

No caso de Florestan, a fusão entre o educador e o cidadão teve início ainda nos tempos de professor de sociologia, quando conseguiu superar seu "comensalismo predatório" para compreender melhor sua função docente.

> A fase inicial foi dura para mim e para os estudantes. Como todo professor jovem, eu não estava preparado para ensinar em cursos de graduação. Esses cursos, ao nível introdutório, requerem professores de longo tirocínio, maduros no trato com a matéria e com o ensino. Ora, eu estava também reaprendendo. Em consequência,

> excetuando-se um curso semestral de comentário crítico de *As regras do método sociológico*, que dei em 1945, professei cursos inevitavelmente indigestos, nos quais os "meus pontos de chegada" se convertiam nos "pontos de partida" dos estudantes. [...] Aos poucos, esse tipo de ensino conturbado e perturbador foi desaparecendo: ao digerir as minhas leituras e ao compreender melhor as minhas próprias funções docentes tornei-me um professor mais experiente e competente. Então, já podia encarar o estudante e o ensino de sociologia de outra maneira (Fernandes, 1977, pp. 176-177).

Ainda como assistente, Florestan desenvolveu, junto com Antonio Cândido, um conjunto de transformações na cadeira de sociologia II, na USP, simplificando programas, introduzindo novas matérias, orientando diretamente pequenos grupos de alunos e, na tentativa de adaptar o ensino da sociologia às condições brasileiras, reabilitou um instrumento execrado pelos professores franceses (os manuais[35]), fazendo com que os cursos introdutórios se tornassem mais "formativos". Isso não significava um rebaixamento das exigências de formação científica, mas um ponto de partida adequado para o domínio teórico do campo sociológico e para a manipulação precisa dos conceitos. "Os estudantes deixavam de ser minhas vítimas e o próprio ensino se transformava em um eixo de gravitação de minha capacidade de lidar com o pensamento sociológico" (Fernandes, 1977, p. 178).

---

[35] Ver nota 6.

Tal percurso continuou quando assumiu a cadeira de sociologia I, fazendo com que alguém que não era um "especialista em educação", se tornasse – contra a visão do próprio[36] – um "verdadeiro educador", no sentido apontado por Saviani (1996, p. 72) como "aquele que pratica a educação com a consciência clara de que a está praticando, o que o leva a formular conceitos de máxima significação para o conhecimento da essência própria dos fenômenos educativos".

> A radicalidade com que Florestan Fernandes assumiu a condição humana o levou a assumir também radicalmente as atividades em que se empenhou, aí incluída a ação docente. Nesse contexto, em lugar de se constituir simplesmente como professor – sem dúvida sério, consistente e responsável, ministrando um ensino de qualidade a sucessivas turmas de alunos conforme a expectativa social e institucional estabelecida – foi levado a converter a cadeira de sociologia I, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que ficou sob sua responsabilidade a partir de 1952-1953, num verdadeiro espaço educativo destinado a formar quadros de alto nível no campo das ciências sociais (Saviani, 1996, p. 72).

Ou seja, mesmo no auge de sua carreira científica, quando se voltava para a pesquisa sem descurar da docência, Florestan revelava uma percepção clara sobre a diferença entre pesquisa ("fazer crescer o saber") e ensino ("fazer crescer o aluno"), não desconsiderando a "natureza propriamente pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem" – o que o faz alcançar, nas palavras de Saviani

---

[36] Florestan, à época da Campanha, afirmara que sua adesão foi circunstancial e acessória, já que não era um especialista na área: "Elas [as condições da Campanha] me ajudaram a compreender melhor aquele dever e me incentivavam a servi-lo de um modo que me seria inacessível de outra forma. Com as limitações de formulação intelectual de alguém que não era nem é especialista em assuntos educacionais, atirei-me a uma luta desigual, que mais me parecia uma cruzada, na qual nunca deixei de considerar-me como o representante fortuito dos interesses e valores educacionais das massas populares" (FERNANDES, 1966, p. XX). Na década de 1990, falando sobre sua contribuição ao desenvolvimento educacional brasileiro, continuou a questionar sua condição de "educador": "Sou um professor, sou um sociólogo, sou um intelectual, mas acho que ainda seria preciso alguma coisa mais para eu me apresentar de público como educador. É a imaginação dos outros que me transforma em educador" (FERNANDES, 1991b, p. 44).

(1996, p. 73) o ponto culminante do processo educativo, "que se define pelo 'ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens'".

> Ao considerar que o ensino da sociologia e a pesquisa sociológica provocaram "o aparecimento de uma segunda natureza dentro de mim", Florestan está apontando para a essência da educação, isto é, um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais (Saviani, 1996, p. 73).

Ao fazer a equivalência entre a "sala de aula" e o "laboratório", em termos de formação e amadurecimento intelectuais, Florestan demonstra sua preocupação com a forma de se comunicar com os alunos:

> Como o pesquisador, o professor precisa reduzir o conhecimento acumulado previamente ao que é essencial e, mais que o pesquisador, deve defrontar-se com o dever de expor tal conhecimento de modo claro, conciso e elegante [...]. Ao atingir esse patamar, o ensino perdeu, para mim, o caráter de um "fardo" e a relação com os estudantes passou a ser altamente provocativa e estimulante para o meu progresso teórico como sociólogo (Fernandes, 1977, p. 176).

Ao descobrir, portanto, que "o professor não passa, no fundo, de um aluno pelo avesso", ainda que sob uma concepção muito própria, destacando que "o professor é prisioneiro do ensino quando ele não pode aproveitar a experiência (e principalmente a inexperiência) do estudante" (Fernandes, 1980c, p. 13), ele se aproxima da pedagogia transformadora de Paulo Freire, que também nos ensina que, na sala de aula, o educador se educa na relação

com o educando. Segundo o próprio Florestan, "eu tenho definido [o drama da educação] de uma forma parecida com a de Paulo Freire, só que numa direção mais radical. Ele fala de liberação dos oprimidos e eu falo na incorporação dos excluídos[37]" (Fernandes, 1991b, p. 46).

E se a fusão educador/cidadão em Florestan vai se tornar "pública" com sua participação nos debates que antecedem à LDB de 1961, veremos, no capítulo seguinte, que ela se mostrará madura quando, fora da escola, depois do sociólogo passar pelas agruras da cassação profissional[38], do exílio político e da difícil incorporação à academia no período "pós-anistia", o ex-militante trotskista advoga para si a missão de elaborar uma *pedagogia socialista* capaz de colaborar para o aprofundamento do processo de redemocratização do país – processo que vai redundar em três caminhos: na filiação a um partido político, que representava uma novidade institucional por ser expressão direta do movimento trabalhista-sindical; no uso da tribuna parlamentar como canal de denúncia das mazelas sociais brasileiras; e, finalmente, na sua consolidação como um dos principais articulistas da imprensa nacional, quando o "professor" Florestan torna-se um reconhecido "publicista", que tem como característica básica de seus textos a cuidadosa articulação entre política e ciência.

---

[37] Fazendo jus à pedagogia freiriana, devemos ter em mente que o sentido de "liberação" contido em sua proposta pressupõe também a ideia de "incorporação", uma incorporação autônoma fundamental para a constituição de uma solidariedade de "iguais" (FREIRE, 1996).

[38] Em 24 de abril de 1969, Florestan é afastado do cargo, sob aposentadoria compulsória e com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço, por aplicação do Ato Institucional nº 5.

Ou seja, em sua proposta de transformação societária – e consequentemente de formação dos educadores que objetivam ingressar nesse projeto –, Florestan não separa os saberes organizativos e técnicos, vendo nessa articulação o potencial caminho para o advento de uma civilização despojada da barbárie[39].

A questão da universidade

Antes, porém, para uma efetiva visão holística sobre a questão educacional na vida e na obra florestaniana, não podemos deixar de abordar a sua participação nos debates sobre a "reforma universitária" ocorrida durante o regime "civil-militar" autocrático implantando desde 1964, que culminou na promulgação da lei nº 5540, em 1968. Para Florestan, esta lei foi a resposta das forças conservadoras à demanda por uma ampla reforma do sistema de ensino superior brasileiro – demanda essa que é anterior ao golpe de 1964 e que transcende o espaço estudantil e acadêmico.

Ela é decorrente das transformações socioeconômicas ocorridas no Brasil nas duas décadas anteriores, que tiveram como resultados o incremento do processo de industrialização, o aumento da urbanização e o crescimento demográfico. Tais ingredientes provocaram modificações nos canais de ascensão das camadas mé-

---

[39] Nos anos 1980, houve um intenso debate no Brasil sobre o suposto conflito entre o compromisso político e a competência técnica na educação; polêmica que, segundo (Saviani *apud* Nosella, 2004, p. 11), tinha por base o equívoco da vinculação "entre neutralidade e objetividade". Florestan, lembrando Weber, "tido como o maior paradigma do sociólogo liberal", faz a seguinte distinção entre esses dois conceitos ao colocar em questão a suposta ética da "neutralidade" no campo científico: "Ele [Weber] dizia que não há campo para a neutralidade na ciência, porque isso seria irresponsável. O problema é de objetividade: o conhecimento precisa ser um conhecimento verificável, objetivo, que outros investigadores possam controlar. Neutralidade, no sentido de indiferença, de que cada um faça o que achar melhor, isso já seria admitir que o intelectual vai além do mandarim, livre para desfrutar todos os benefícios sem precisar dizer a sociedade a que ele vem. Em suma, ele teria o privilégio de fazer parte de um jogo cujas regras ele próprio determinaria e que o excluiria da comunhão com outros seres humanos responsáveis da mesma sociedade" (Fernandes, 1989d, p. 196). Para uma releitura da polêmica no campo educacional, conferir o texto de Nosella (2004).

dias dos grandes centros urbanos, devido às novas demandas por mão-de-obra qualificada, tanto nas empresas públicas como nas privadas – especialmente nas de grande capital estrangeiro, as chamadas "multinacionais".

As grandes cidades das regiões Centro e Sul tornaram-se os principais polos de atração pela grande oferta de empregos para essas novas "classes médias" urbanas, que tinham como desejo principal ingressar nas burocracias públicas e privadas – burocracias essas que eram organizadas de forma hierárquica, com base em distintos graus escolares como mecanismo de admissão e promoção. A estrutura universitária existente mostrou-se incapaz de atender essa procura por escolarização especializada, provocando, no início da década de 1960, uma crise no sistema universitário (Cunha, 1983).

> Buscava-se uma reforma universitária que nascesse a partir de dentro da instituição, conjugada ao esforço dos estudantes, professores e funcionários que desejassem envolver-se no processo. Uma reforma de alta densidade que, para efetuar certas alterações profundas, requeria uma revolução democrática na sociedade. Ambas [a reforma educacional e a revolução democrática] falharam. Em seu lugar tivemos o pesadelo da reação, da contrarrevolução, da guerra civil e da ditadura militar. À reforma universitária crítica e democrática sucedeu-se a antirreforma, obscurantista, terrorista, repressiva e fascista em muitos de seus aspectos. (Fernandes, 1984a, p. 8).

A retomada da discussão sobre as "reformas de base" ou "reformas de estrutura" do ensino superior nos anos 1967 e 1968, segundo Florestan, apesar de seus resultados, não deixou de ser "uma tentativa de recuperação de espaço político pelas forças que lutavam contra o regime ditatorial" – forças que iam da "extrema esquerda" ao "radicalismo democrático" (Fernandes, 1979c, p. VII). Segundo o sociólogo, sua participação nesse movimento iniciou-se com o apontamento de soluções "técnicas" fundamentadas em requisitos de dinamização da ordem econômica capitalista num país periférico – integrada, portanto, a uma perspectiva de "revolução dentro da ordem". Posteriormente, com o "aquecimento"

do debate, os tópicos foram ganhando contornos políticos, suscitando a questão da "revolução contra a ordem".

> Enfrentava esses temas com o sangue-frio indispensável, ou dentro dos marcos da sociologia (quando era o caso), ou terreno especificamente político (assumindo o ônus inerente aos papéis de expositor e defendendo as posições que nos interessavam, de combate à ditadura e da defesa aberta de uma transição para o socialismo) (Fernandes, 1979c, p. VII).

Em resumo, Florestan considera que a "reforma universitária", ao se concretizar nas mãos das forças conservadoras e contrarrevolucionárias que estavam no poder, esvaziou-se de seu conteúdo inovador e democrático. Castrada, a reforma acabou por pulverizar ainda mais a "universidade conglomerada", retirando dela o que subsistia de vitalidade cultural ou política. Consolidou-se, assim, seu caráter elitista (devido à vinculação com as profissões liberais e às suas funções culturais investidas na consolidação da ordem existente) e a intensificação da tutela externa, que visava a impedir qualquer atividade contestatória[40].

> Em suma, a universidade foi esterelizada politicamente e, diga-se de passagem, com a franca e aberta colaboração de professores e estudantes adeptos da contrarrevolução e do regime ditatorial. O que contribuiu para que ela se convertesse, nos últimos dez anos, na "universidade do silêncio". Os elementos rebeldes ou independentes, que se identificavam com as antigas bandeiras de luta, ficaram amplamente marginalizados e em uma situação comparativamente pior que a dos companheiros "punidos" e expulsos do convívio universitário. O que explica por que não surgiu uma universidade de resistência e porque só agora volta à tona a questão cultural e política da reconstrução da universidade (Fernandes, 1979c, p. VIII).

[40] Florestan se refere aqui a um dos principais aspectos da "obra do regime ditatorial" no campo do ensino superior: o "conluio do espírito conservador com o controle imperialista de nossa vida cultural", que se concretizou por meio da criação da chamada "comissão MEC-Usaid", que tinha como objetivo manifesto o aperfeiçoamento do sistema de ensino brasileiro. O nome da comissão, sob a qual também ficaram conhecidos os acordos dela decorrentes, nada mais era que a conjunção das siglas do Ministério da Educação e da United States Agency for International Development) (Fernandes, 1979c, p. XI).

Apesar de considerar suas reflexões deste período "superadas", quando não uma "obra menor", já que fruto de uma situação histórica que não vai se repetir, Florestan acredita que elas não deixam de contribuir para o estudo da escola superior tradicional, da "universidade conglomerada" e da passagem necessária a uma universidade nova – que ele descreve como uma "universidade multifuncional e integrada". Uma universidade, portanto, convertida a uma realidade histórica contemporânea, que sirva de patamar para a conquista da ciência e da tecnologia científica, contribuinte de uma nova "era nacional" onde esteja consolidada a democracia como *concepção de mundo e estilo de vida*.

Para tanto, tal universidade deveria deixar de ser uma simples agência de nobilitação do "letrado" para se tornar uma agência de produção original de saber, uma das instituições-chave da autonomização cultural progressiva das nações emergentes. Para a configuração desse quadro histórico, a universidade deve adquirir por base uma filosofia democrática da educação, de cunho pragmático e de orientação nacionalista – passando a definir-se e a organizar-se, institucionalmente, segundo uma visão multifuncional de seus fins essenciais.

> Primeiro, para atender à "missão cultural", que consiste na transmissão e na conservação do saber. Segundo, na realização de sua "missão investigadora", da qual depende o incremento e o progresso do saber. Terceiro, para satisfazer sua "missão técnico-profissional", vinculada à formação, em número e em qualidade, do pessoal de nível superior que a sociedade necessita. Quarto, para preencher sua "missão social", que a leva a manter-se a serviço da sociedade, como um dos fatores dinâmicos do estilo de vida intelectual e da evolução da cultura (Fernandes, 1979c, p. 248).

Essa "concepção multifuncional e integrada de universidade", sonhada pelo sociólogo, seria o símbolo de nossa maturidade intelectual nos marcos da civilização vigente, uma resposta concreta e digna à demanda pela democratização das oportunidades educacionais e das diversas formas de saber e, por fim, um impor-

tante instrumento de autonomização cultural para o país. Segundo Florestan, ao atingir o referido patamar, a nação emergente ganha condições intelectuais para negar e superar os laços visíveis ou invisíveis da dependência cultural em relação ao exterior. (Fernandes, 1979c, p. 248).

Mesmo "fora" da universidade, como veremos mais adiante, essa luta pela melhoria das condições institucionais de produção do saber científico e tecnológico permanecerá como marca da trajetória de Florestan[41], uma vez que para ele o êxito nessa esfera possuía o mesmo significado que a "emancipação política" e o "desenvolvimento econômico".

[41] Conferir, por exemplo, o texto "Três teses sobre a universidade", um discurso parlamentar de Florestan sobre as transformações sofridas pelo ensino superior brasileiro no início dos anos 1990, republicado neste livro.

A POLÍTICA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA

> Cumpre educar o Povo para a democracia, se quisermos instaurá-la de fato e fortalecê-la incessantemente na sociedade brasileira. Enquanto o Povo não for o árbitro supremo e final das decisões políticas tomadas em seu nome, os seus "representantes" no Poder não terão forças, mesmo que o queiram, para agir com inteira liberdade e civismo no trato de questões que envolvam interesses substanciais. Porém, para que o Povo preencha essas funções, é imprescindível que ele seja preparado para tanto, que ele possa tomar consciência da natureza daqueles interesses e dispor de meios intelectuais para resguardá-los de qualquer perversão ou corrupção das instituições políticas. Aí está, sem rebuços, o dilema da situação política brasileira, que associa o destino da democracia entre nós ao que soubermos fazer em prol da modernização do ensino e da educação popular.
>
> Florestan Fernandes

Em sua resistência à ditadura que se instaura em 1964, Florestan Fernandes vive um momento de profunda transformação pessoal. Certo de que foi punido, cassado em 1969, não por ter sido um "subversivo clandestino", mas pelos "dados no currículo" (a condição do negro, a função dos partidos, o papel do planejamento social, a luta pela democratização do ensino e a autonomia do campo científico), o sociólogo parte para o exílio questionando sua forte identificação com a academia. A perda do chão institucional e a solidão no exterior vão abalá-lo, mas não a ponto de fazê-lo abandonar a luta por uma derradeira "revolução democrática" capaz de fazer com que as classes trabalhadoras completem "o circuito de seu desenvolvimento independente como classe social" e adquiram "pleno acesso a todos os direitos civis e políticos que lhes são tirados na prática" (Fernandes, 1986a, p. 147).

A luta contra a ditadura e a "pedagogia socialista"

Ainda em 1964, depois do golpe, Florestan foi detido por três dias, devido a um inquérito instaurado junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Mesmo constantemente vigiado, participa de múltiplas atividades de combate à repressão, as quais conjuga com viagens ao exterior, tal como a experiência, de meados de 1965 a janeiro de 1966, como *visiting-scholar* na Columbia University, nos Estados Unidos. A partir de 1968, especialmente com o recrudescimento dos debates sobre a já citada "reforma universitária" do período, Florestan torna-se mais duro e crítico em suas intervenções, tendo seu nome constantemente citado na imprensa[42]. Inimigo declarado do regime ditatorial, o sociólogo não vai escapar dos efeitos diretos do Ato Institucional nº 5 (AI-5), editado em 13 de dezembro de 1968. Em 28 de abril de 1969, é publicado um decreto aposentando compulsoriamente 42 pessoas, entre elas alguns professores da USP, incluindo Florestan Fernandes. Impedido de exercer qualquer atividade de ensino ou pesquisa no Brasil, parte, no mesmo ano, para o Canadá, onde se torna professor de sociologia, como *Latin American in Residence*, na Universidade de Toronto – na qual, em 1970, ganha o título de professor titular.

Nesse local, Florestan franqueia à sua sempre declarada identidade socialista um novo projeto, que Netto (1987, p. 295) vai denominar de "pedagogia revolucionária", na qual a prática política não se torna um fim por si só, mas se posta como um exercício de práxis pedagógica. Ou seja, algo mais do que o simples governo das

[42] No dia 31 de março, por exemplo, o jornal carioca *Correio da Manhã* traz uma entrevista sua sobre a morte do estudante Edson Luís, no Rio de Janeiro, acontecimento que foi seguido por uma série de protestos estudantis. Florestan, além de definir a ação como uma "violência estúpida", gerada pela "ingerência militar em assuntos que não afeitos às Forças Armadas", apontava a única maneira de se enfrentar a situação: "Acho que o povo brasileiro precisa levantar-se contra esse tipo de opressão [...] Se os militares não aceitarem a normalização democrática, nós teremos de impô-la mesmo que seja à força. Esse é o sentido da atual situação que exige de cada cidadão a coragem de opor-se à violência, se for preciso, apelando para a violência" (Fernandes *apud* Sereza, 2005, p. 150).

relações sociais cristalizadas, mas um projeto radical de transformação das relações sociais vigentes que visa à autoemancipação coletiva dos homens e mulheres que compõem as classes exploradas.

A rigor, vendo-se como "fragmento radical" de uma "geração perdida", Florestan assevera que, depois de muita mistificação sobre a neutralidade científica, "o sociólogo redescobre que a explicação sociológica, ao nível macro-histórico, não pode ser dissociada do pensamento crítico e de uma posição militante sem se perverter. O que volta a unir sociologia e socialismo" (Fernandes, 1977, p. 125). Com essa *redescoberta* e essa *reunião*, evidenciando a validade da hipótese de Candido (2001) sobre o "rio subterrâneo" do marxismo na trajetória florestaniana, estavam dadas as condições subjetivas e objetivas para a reconfiguração dos contornos de sua "sociologia crítica e militante". Assim, depois de uma produção, de meados de 1960 ao início da década de 1970, que nunca foi posta como "contribuições de cunho marxista puro"[43], Florestan pôde ajustar, sem pudor, seu papel de "professor" ao de "intelectual marxista"[44].

Com a boa receptividade de sua condição militante de *sociólogo-socialista* (e não mais de um *socialista* que é também *sociólogo*) pelos estudantes canadenses, especialmente os de "esquerda ou radicais", Florestan acreditava que poderia ter ficado por lá. Mas o "desenraizamento", as dificuldades cotidianas, os problemas de saúde[45] e o desejo de travar uma luta direta contra a ditadura mili-

---

[43] Florestan Fernandes se refere aos seguintes livros: *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968), *A revolução burguesa o Brasil* (1975a) e *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (1975b).

[44] "A única vez em que, como professor, me ajustei ao papel intelectual de sociólogo marxista, de maneira bastante dogmática, foi durante o período em que estive em Toronto" (Fernandes, 1978a, p. 156). Em comparação com sua atuação na USP, Florestan afirma que atuou, nesta última, "acima de tudo, como um professor eclético", no sentido de dar em sala de aula igual importância às diferentes correntes da sociologia – estratégia que "simplificava o meu ajustamento intermediário e me dava certa força para 'remar contra a corrente'" (Fernandes, 1978a, p. 157).

[45] Hipertensão e complicações cardíacas, segundo Sereza (2005, p. 160).

tar o faz retornar, em 1973, ao Brasil. Essa luta, mesmo sem "cátedra", será travada por meio de uma pujante produção intelectual, que inclui atividades editoriais, o relançamento de antigos livros e uma quantidade considerável de novas publicações[46] – "reunindo e dando novos sentidos a artigos publicados ao longo da vida em revistas acadêmicas e mesmo na grande imprensa" (Sereza, 2005, p. 161).

Com estes escritos, contrapondo e conjugando as perspectivas de revolução dentro da ordem e de revolução contra a ordem, Florestan participa dos debates sobre os rumos da democracia no país, dando contornos a um tipo de orientação socialista que tem como base a sua antiga esperança de racionalização da vida social. Depois de um esforço de autoafirmação e de luta pela sobrevivência, que justificava a obsessão cientificista e metodológica, na qual a passagem pela universidade o fez ter uma atuação docente radical, constatava que teria encontrado, naquelas condições históricas, o seu limite de atuação no respectivo campo. Se houve, em algum momento, um dimensionamento exagerado da universidade, a experiência acadêmica lhe permitiu um profundo aprendizado de liberação mental, política e ética:

---

[46] Buscando compreender a proposta intelectual elaborada por Florestan no período ditatorial, Rodrigues (2005, pp. 21-25) faz a seguinte divisão das fontes: a) *artigos e livros*, com os quais é possível observar "o esforço de inserir a produção científica e a condição intelectual no quadro global de compreensão acerca do desenvolvimento do capitalismo e dentro do esquema interpretativo da 'revolução burguesa no Brasil'"; b) *artigos sobre outros intelectuais*, que trazem reflexões sobre a responsabilidade, a militância e a autonomia intelectual, e nos quais ganha entralidade o marxismo como "linhagem teórica que tem como um de seus fundamentos o esforço pela unidade entre teoria e práxis"; c) *prefácios, notas explicativas e introduções*, que se tornam "um procedimento por meio do qual o autor se remete às suas ideias, passadas e presentes, e às polêmicas causadas por seus escritos, em evidente exercício de metalinguagem"; d) *entrevistas, depoimentos e compactos críticos*, "conjunto de textos cujo teor é dado pela narrativa da experiência em primeira pessoa", nos quais "a experiência subjetiva se amalgama com a vontade coletiva"; e) *correspondência com Bárbara Freitag*, em que o tema da "condição intelectual" é um dos mais constantes. No campo educacional, destaque para Fernandes (1979c), sobre as reformas educacionais implementadas durante o regime discricionário.

> Não se trata de negar as distintas fases de sua trajetória, marcada, em especial, pela passagem teórico-prática do funcionalismo ao marxismo e do scholar ao militante político, mas de considerar como a mudança se faz sem se configurar uma ruptura na perspectiva geral a partir da qual Florestan coloca-se diante dos problemas que enfrenta. O ponto em questão envolve a possibilidade de uma coerência de base na conduta pessoal que aponta para o rigor do procedimento da conduta científica e pública, da direção sociológica e política, da obra e da vida. Trata-se, em suma, de reconhecer a importância fundante da dimensão ética na posição cientificista de Florestan (Garcia, 2002, p. 171).

A tensão entre os ideais socialistas e a opção profissional, que está presente em toda a trajetória de Florestan, toma, nesse momento, uma direção política que revela uma dinâmica inédita no seu modo de pensar a realidade brasileira, o que não significa que "a inflexão operada no pensamento de Florestan, no confronto (teórico e prático) com a contrarrevolução (burguesa)" se plasme num corte absoluto com o seu trabalho anterior efetivado nos marcos da sociologia (Netto, 1987, p. 295). A observação de Mészáros, em *El concepto de la dialéctica em Lukács*, obra de 1973, sobre as principais linhas esquemáticas de uma ideia sintetizadora fundamental presentes na mente de um "filósofo", ajuda-nos a entender a dinâmica de pensamento de Florestan. Segundo o pensador húngaro, as linhas esquemáticas têm de estar presentes

> [...] na mente do filósofo quando este desenvolve, num texto determinado, algumas de suas implicações concretas em contextos particulares. É claro que uma tal ideia pode experimentar transformações importantes (...). [Mas] não se pode entender adequadamente o pensamento de um filósofo sem alcançar, por meio dos seus vários estratos, aquela síntese original que o estrutura dialeticamente, em todas as suas manifestações sucessivas (Mészáros *apud* Netto, 1987, p. 296).

No caso em questão, "a ideia sintetizadora fundamental" que está na base do pensamento de Florestan é "a pesquisa da realidade brasileira", ideia presente desde o início de sua profissionalização até a constituição de uma pedagogia socialista destinada ao fortalecimento da "consciência" social proletária, objetivo que tem por base

uma concepção sociológica vinculada ao pressuposto iluminista da racionalidade humana como instrumento de racionalização da ordem social, do qual o marxismo é um crítico-tributário. A culminância dessa pedagogia socialista vai se dar na constituição de Florestan como um verdadeiro "tribuno do povo", que, como na conceituação de Lênin, é capaz de reagir contra toda e qualquer manifestação de arbitrariedade e opressão, aproveitando todo e qualquer espaço para a exposição das convicções socialistas e das reivindicações democráticas.

O mesmo Lênin que Florestan Fernandes (1995a, p. 102) definiu como um "publicista de partido", mas que, como ele, se opõe à "profissionalização" da atividade revolucionária – isto é, não deseja ser um simples "ventríloquo" do operariado –, sabendo que sua tarefa é irradiar, o máximo que puder, o marxismo como teoria e prática de transformação do mundo. Não é por acaso, segundo Silveira (1987), que a partir do trabalho mais profundo com a herança leninista, o pensador paulista passará a se referir como um publicista que "não se vê no mundo de Alice" (Fernandes, 1986b, p. 62). Longe de "uma fantástica casa de espelhos", ele se percebe dentro de "um universo histórico agreste, duro e cruel", dedicando-se a publicações explicitamente vinculadas ao socialismo revolucionário[47] – ultrapassando, inclusive, as fronteiras do país.

> Nos anos de 1970, Florestan [...] debateu, por intermédio de artigos em revistas, jornais, livros e palestras, a situação da América Latina, as lutas de libertação na África, a situação da União Soviética, Albânia, Polônia, a socialdemocracia na Europa, as ditaduras fascistas de Franco, na Espanha, e de Salazar, em Portugal, e muitos outros temas correlatos, sempre sob o crivo do marxismo. Assumiu o combate aos problemas do capitalismo com coragem e abnegação (Sereza, 2005, p. 115).

[47] Florestan é responsável pela publicação, no final da década de 1970, de *O Estado e a revolução* (Lênin, 1979a) e *Que Fazer?* (Lênin, 1979b), assim como pela organização de uma antologia dedicada a Lênin (Fernandes, 1978b). No mesmo período, lança, entre outros, os seguintes livros: *Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana* (1979b); *Movimento socialista e partidos políticos* (1980a); *O que é revolução* (1984b); e a antologia *Marx/Engels – História* (1989a), cuja primeira edição é de 1983.

Esses, por sua vez, foram alguns dos temas das novas experiências docentes de Florestan Fernandes no seu retorno ao Brasil, na segunda metade dos anos 1970, especialmente os cursos realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)[48]. Mas se os títulos e conteúdos de todos esses trabalhos falam por si, não será de menor importância a sua participação nos debates sobre os rumos da democracia brasileira, como se pode constatar pela leitura dos artigos publicados durante 1984 e 1986, que foram reunidos em *Que tipo de república?* (Fernandes, 1986a), coletânea que, segundo Antonio Cândido, é uma verdadeira "arma de luta".

> O autor escreve com tensão combativa, mas canalizada nos limites rigorosos da análise política e sociológica – combinação difícil que é todavia uma das marcas de Florestan Fernandes. A sua vida intelectual pode ser vista de vários ângulos. Inclusive como longa tentativa de usar o rigor do conhecimento para intervir lucidamente nos graves problemas do nosso tempo. Nele, o sociólogo, o antropólogo, o pensador construíram uma base científica sólida sobre a qual se ergueu a plataforma do revolucionário. Como poucos no Brasil, ele é capaz de fazer do escrito um ato de combate que se nutre corretamente da força conferida pelo saber rigoroso[49] (Candido, 2001, pp. 33).

Pensando em sua especialidade, o crítico literário afirma que seu interesse centra-se na formação da "prosa política" que Florestan alcança, com um teor altíssimo de expressividade comunicativa. Par-

---

[48] Florestan foi professor do curso de extensão cultural no Instituto Sedes Sapientiae, entre 1976 e 1977. É contratado pela PUC-SP no último trimestre de 1977. A partir de 1978, torna-se professor titular desta instituição. Com a anistia, há um movimento de retorno dos professores cassados às universidades. Mas, no caso da USP, que exigia dos professores cassados e aposentados compulsoriamente um pedido de reintegração, houve muitas resistências, como foi o caso de Florestan – para quem o convite deveria partir da universidade. Por outro lado, como afirma Sereza (2005, p. 162), "os cargos e as posições na universidade haviam sido ocupados, a própria estrutura hierárquica dos departamentos fora modificada, e a volta de Florestan e de Ianni, entre outros, senão indesejada, certamente desequilibraria as novas relações de poder". Com isso, Florestan retorna à instituição apenas para participar de eventos específicos, tal como a palestra comemorativa dos cinquenta anos da universidade paulista, em 1984, palestra essa registrada em *A questão da USP* (Fernandes, 1984a).

[49] A mesma constatação feita por Secco (1998, p. 77) ao analisar a contribuição de Florestan Fernandes para a Revolução dos Cravos, em Portugal.

tindo da "escrita pesada" na mocidade, "cheia de matéria e sem complacência com o leitor, como ocorre frequentemente nos que se orientam pela busca da verdade acima de tudo" (CANDIDO, 2001, p. 33 e 34), progressivamente o sociólogo foi construindo uma forma mais flexível, para a qual foi fundamental a combinação crescente entre os intuitos políticos com os intelectuais, a junção entre "paixão" e "convicção". Ao final, traçou um estilo refinado e ao mesmo tempo comunicativo, sem perder a precisão, a solidez da informação e o rigor do argumento – uma síntese rara de ciência e prática, com densidade intelectual e clareza de entendimento, que acabou se transformando num "grande trabalho pedagógico/político por meio da publicação periódica de seus textos em grandes jornais" (Cardoso, M., 1995, p. 30).

> Cabe-me apenas dizer que como deputado socialista Florestan Fernandes efetuou um movimento culminante na sua luta, inclusive porque se tornou simultaneamente um dos jornalistas políticos mais eficientes e penetrantes que temos tido, forjando um instrumento ajustado ao combate pela imprensa e se tornando, junto a públicos vastos, intérprete do que se poderia chamar de pensamento socialista cotidiano. Da sala de aula ao grande público, ele modulou em escala cada vez mais ampla a sua atuação de analista da sociedade e de combatente do socialismo (Candido, 2001, p. 40).

No caso específico do livro em questão, com textos escritos majoritariamente para a *Folha de S. Paulo*, jornal que se destacava no processo de abertura política, Candido enfatiza a função cumprida pelos artigos de Florestan, que buscava mostrar à militância política de esquerda a necessidade de mobilização popular para a efetiva transformação e superação do regime ditatorial.

> Este é um dos motivos condutores do seu pensamento nesse livro, que procura entre outras coisas mostrar como a autêntica luta política tem de vir "dos de baixo", "los de abajo", que Mariano Azuela descreveu há tanto tempo no esforço revolucionário do México. Daí a dureza com que desmascara os mecanismos de conluio, pseudorreforma, cortina de fumaça, acomodação, personalismo que estão na

> base do comportamento político das classes possuidoras por meio dos seus representantes (Candido, 2001, p. 34).

Na condição de publicista, como articulista de um jornal de abrangência nacional, Florestan apontava a centralidade da ação político-revolucionária, destacando, nas questões investigadas, a "galvanização" da massa proletária e os problemas concernentes à constituição do sujeito revolucionário. A conversão de Florestan em o *pedagogo da revolução* revelou "um ensaísta do processo sócio-político em curso" que tinha o objetivo de difundir as ideias socialistas entre os trabalhadores (Netto, 1987, p. 298) – dando conteúdo, forma e prosseguimento ao seu projeto singular, definido por Garcia (2002) como *destino ímpar*.

O maior representante da sociologia uspiana, vale ressaltar, não toma isso como uma tarefa "doutrinária", mas como uma ação que se articula à convicção de que a maturidade política das classes trabalhadoras, a partir da socialização "socialista" de bases e quadros dirigentes, é imprescindível para o projeto revolucionário. O fim visado era o fortalecimento de uma ótica comunista, com capacidade de clarificar as condições reais da luta de classes, definir interesses políticos estratégicos e, por fim, projetar teoricamente as alternativas em conflito.

Dessa forma, a pedagogia socialista de Florestan, distante de uma "vulgar pedagogia" típica de um "socialismo de cátedra"[50], completava o circuito aberto pela inflexão de seu pensamento, que resultou no resgate do paradigma marxiano e no consequente deslocamento da análise teórico-crítica para a ação política. E o avanço dessa atividade militante teve como estofo o exercício de uma concepção pedagógica que se caracterizou pela vinculação entre a reflexão teórica e a intervenção política, sem desintegrar teoria e militância.

---

[50] "[...] na qual o proletariado entra apenas como cobaia para que o 'saber real' demonstre toda sua grandeza, pois os mestres e educandos não trocam nunca seus papéis" (Genro, 1985, p. 81).

O pedagogo socialista não abre mão da condição intelectual (teórica) – esta é ainda mais exigida pela prova da educação coletiva; mas se redefine enquanto só se realiza na medida em que o pedagogo é também receptor (e coesionador) da experiência do coletivo a que se reporta. A pedagogia socialista não funda a consciência revolucionária (desejá-lo seria pretender a substituição da vanguarda, do partido); contudo, desenvolve-a, atualiza-a, potencia-a no seu processamento (e, pois, é parte integrante da ação de vanguarda) (Netto, 1987, p. 304).

O engajamento partidário e a Constituinte

Seu posterior engajamento num partido político, que representava uma novidade institucional por ser expressão direta do movimento trabalhista-sindical, é a outra face dessa tomada de posição que leva em conta uma profunda reflexão sobre o conhecimento, a democracia e o papel da educação. A busca de um novo espaço de atuação, na visão do próprio Florestan, não deixa de ser uma recuperação dos tempos de militância[51].

No fim da vida fui levado a uma evolução inversa [uma revolução?], por meio de acontecimentos que são conhecidos. O professor que se partia pelo meio busca uma crescente participação publicista especificamente política e naturalmente tensa, insurgente, antielite e contra a ordem social capitalista. Novas esperanças e novas lutas, fora dos quadros institucionais da universidade. Encontrei um equilíbrio entre as duas partes do meu ser e uma resposta aos anseios revolucionários? Poderei servir ao proletariado e aos humildes como servi à universidade? (Fernandes, 1995a, p. 15).

O trabalho parlamentar de Florestan[52] expressará essa tensão entre teoria e prática, revelando a convicção de que a produção

---

[51] E também de alegria de viver, como se pode depreender deste depoimento de Florestan Fernandes Jr, falando sobre o abalo do exílio em seu pai: "Foi nesse início da década de 1970 que a doença dele começou a se manifestar. E, além disso, ele ficou meio isolado. Os amigos sumiram e ele não tinha mais o espaço da universidade. Ele não tinha a quem falar. Ele só se reencontrou novamente, recuperou a felicidade, quando entrou para a política partidária" (Fernandes, H.; Fernandes Jr., 1995, p. 25).

[52] Que se inicia com sua eleição de deputado federal constituinte pelo PT em 1987, com 50 024 votos obtidos no estado de São Paulo, o que fez dele o quarto mais votado do partido.

de conhecimentos sobre a realidade brasileira, propiciada pela dedicação à sociologia, aporta insumos às forças sociais que podem se colocar objetivos socialistas (Netto, 1987, p. 295). Não é por acaso que Florestan, como deputado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), não deixará de estar vinculado, durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, aos movimentos sociais e populares mais aguerridos (educação, negros, mulheres, índios, sem-terra e de combate à fome), sempre ao lado das bandeiras mais radicais, que visavam ao estabelecimento de uma democracia mais includente e participativa[53].

Dessa experiência sairá um impressionante "diário" sobre o processo constituinte, documento de grande valor histórico para a compreensão de um importante momento da vida política brasileira. Guardadas as especificidades, tal documento pode ser comparado aos relatos de Marx (1974a) e Tocqueville (1991) sobre as "jornadas revolucionárias" de 1848 na França[54]. O livro em questão – *A Constituição inacabada: vias históricas e significado político* (Fernandes, 1989b) – reúne escritos destinados, majoritariamente, à *Folha de S. Paulo* e ao *Jornal do Brasil,* que continuam e aprofundam as análises iniciadas em obras anteriores. Só que agora, eleito deputado constituinte, depois de alguma relutância em participar do pleito, e mesmo em se filiar ao PT, Florestan podia acompanhar o processo de perto e por dentro:

[53] Na Assembleia Nacional Constituinte, o parlamentar apresentou 93 emendas, tendo 34 aprovadas. Integrou a subcomissão de Educação, Cultura e Esportes e as comissões de Família, Educação, Cultura e Esportes, de Ciência e Tecnologia e de Comunicação.

[54] No caso de Marx, a comparação leva em conta a denúncia da representação parlamentar como arena política que reflete o avesso de uma sociedade cindida em classes. No de Tocqueville, refere-se à condição de ambos como protagonistas e testemunhas de experiências parlamentares singulares, cujos registros ajudam não só a elucidar os respectivos processos, mas trazem elementos para uma teorização da prática política em democracias burguesas em conformação.

Essa dupla condição de parlamentar e observador não é frequente; tampouco é bem vista por todos. Os conflitos de lealdade foram por mim solucionados privilegiando a última condição. Penso que o parlamentar não pode isentar-se de uma responsabilidade política maior, e é saudável corrigir a ótica dos interesses ou do viés direto pela perspectiva que nasce de vínculos com entidades externas e pela participação dos movimentos políticos que nascem, vivem e morrem na sociedade. Não se trata de um equivalente técnico da espionagem ou da detração pura e simples. Cada um é responsável pelo que escreve e, se faltar à verdade, fica sujeito à condenação de seus próprios pares. Desenvolvi uma clara consciência desse fato e dos limites dentro dos quais deveria exercer um papel crítico construtivo, sem beneficiar-me da "dualidade ética", dos dois códigos de moral, que funcionam automaticamente em tais circunstâncias (Fernandes, 1989b, p. 9).

Vale ressaltar que Florestan Fernandes só se filia ao PT em 1986, ante o convite da direção partidária e a pressão de amigos para concorrer às eleições daquele ano. Apesar de acompanhar o partido desde sua formação, incomodava o sociólogo a falta de um programa que o sustentasse como núcleo político da classe trabalhadora, assim como as ambiguidades advindas das relações entre as correntes mais intelectualizadas e as tendências cristã e social-democrata (Fernandes, 1991c). Mas, ao decidir se filiar e se candidatar, Florestan via a possibilidade de defender no Congresso as posições que sempre pregou ao longo da vida:

Tenho poucas qualificações. Não sou político profissional, mas me orgulho de participar desse processo do PT. Vou falar não em nome, mas por meio de um partido que defende o socialismo proletário. [...] Com 66 anos ou faço o que posso ou não farei nada. Estou no PT desde maio de 1986, numa tentativa de demonstrar minha coerência, lealdade para com o movimento proletário socialista. Se falhar, falharei com boas intenções (Fernandes, 1994a, p. 131).

O fundador tardio[55] do PT acreditava que o partido tinha condições de se transformar num importante instrumento dos mais pobres para "civilizar" a sociedade civil brasileira, a partir do acirramento da luta de classes e, por consequência, da criação de condições para a instauração de uma real "ordem social competitiva". No entanto, Florestan já afirmava, desde o início, que, para isso, o partido não poderia ceder às correntes do "socialismo legalista" que abriam caminho para a sua social-democratização, o que seria o primeiro passo para a criação de uma casta burocrático-eleitoreira disposta a entrar no jogo da representação política sem o nível de intransigência necessária para resistir aos apelos da cooptação e, quiçá, da corrupção próprias de uma "democracia" burguesa – preocupação que demonstra, por exemplo, ao prefaciar o livro de Adelmo Genro Filho (1987) sobre as disputas internas do PT, ainda em meados da década de 1980.

> O socialismo comprometido com a democracia burguesa ainda é uma forma de reprodução do sistema capitalista de poder. A revolução proletária volta-se para a emancipação coletiva dos trabalhadores pelos próprios trabalhadores. Ou o PT decifra a solução correta dessa necessidade histórica na cena brasileira ou ele engrossará as fileiras dos partidos reformistas imantados à "reforma capitalista do capitalismo", ao "capitalismo melhorado" ou ao "capitalismo do bem-estar social". Penso ser esta a principal resposta deste livro às indagações, às esperanças e às convicções que nos lançam, dentro do PT, à luta pelo socialismo proletário e revolucionário (Fernandes, 1989c, p. 215).

Quanto ao processo constituinte em si, Florestan apostava na ocupação do Parlamento pelas massas e pelos movimentos sociais – o que vinha ocorrendo por meio de numerosas emendas populares, subscritas por milhares de eleitores, decepcionados com os poucos avanços dos projetos de constituição apresentados. Superando os

[55] Devido à extrema dedicação ao mandato, Florestan se tornou um dos deputados mais conhecidos do PT durante a ANC, inclusive pela sua atuação como publicista, vinculação essa que resultou na difusão equívoca de sua imagem como um dos intelectuais fundadores do partido.

"limites da representação", acreditava o sociólogo, poderíamos chegar a uma Constituição de respeito à condição humana e de inspiração popular. Os trabalhadores, na sua opinião, só poderiam confiar em uma coisa: em sua capacidade de organização e de luta política pela sua autoemancipação coletiva como classe.

Em vez de "abanar o rabo enquanto leva pontapés", os proletários, malgrado sua relativa fraqueza na organização política, deveriam constranger as classes patronais a assumir maiores parcelas de responsabilidade, para tirar dos ombros do povo o fardo das dívidas interna e externa, da inflação, da recessão e do desgoverno. Ao invés de uma "festa de confraternização", de lamentação ou de solidariedade conformista, Florestan solicitava a reflexão sobre as possibilidades de desobjetivação, desalienação e autoemancipação coletiva dos trabalhadores, que na luta pelo controle social sobre o "lucro" ("o motor da história"), pode devolver à sociedade a flexibilidade e a humanidade necessária para dissociar, finalmente, a civilização da barbárie, por meio da conjugação das promessas de liberdade e igualdade – tal como sugerido pelas reflexões de Rosa e Gramsci[56].

É nesse sentido que podemos entender o socialismo como a proposta de um sistema que não seja movido pelos imperativos da maximização dos lucros, da acumulação e do chamado "crescimento" – ainda hoje tão em voga –, com seu desperdício e sua degradação (material, humana e ecológica), um sistema cujos valores e impulsos relativos não sejam limitados pelas noções restritivas

---

[56] Florestan afirma que "os que encarnaram melhor esse ideário e essa utopia [de igualdade com liberdade como base do socialismo] foram Rosa Luxemburgo e Antonio Gramsci". Tanto Rosa quanto Gramsci, segundo o sociólogo, perseguiam o "autogoverno coletivo da maioria", tal como descrito sucintamente por Marx (nos escritos da década de 1840 e também na crítica ao *Programa de Gotha*). Eles, ao mesmo tempo, "acreditavam nos 'sovietes' (ou conselhos) e promoviam a exaltação de sua autonomia contra os 'desvios burocráticos', registrados por Lênin e acusados com veemência, posteriormente, por Trotsky" (Fernandes, 1990, p. 157).

do progresso tecnológico. É mais do que necessário libertar a capacidade criativa dos imperativos da exploração e da autoexpansão, já que produtividade não gera, *per si*, qualidade de vida[57].

Naquele momento específico, segundo Florestan, todas as forças deveriam estar voltadas para frear a pressão das classes burguesas sobre a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), cujos interesses se engolfavam com a dependência tecnológica, financeira e econômica que ganhava, em meados da década de 1980, nova configuração e deixava poucas alternativas para um país periférico e associado ao capitalismo monopolista vigente.

> Ele exige a rendição silenciosa e total, impondo a incorporação até o fundo e até o fim e a globalização dos recursos materiais e humanos dos países-vítimas. Do ponto de vista externo, trata-se da internacionalização, vista como única saída do mundo capitalista pós-industrial; do ponto de vista interno, trata-se de captar capital, cérebros especializados, tecnologia avançada e de adequar o desenvolvimento capitalista aos dinamismos da economia mundial. Na verdade, nos dois polos temos o imperialismo da era do *global reach:* as nações capitalistas centrais transferem suas fronteiras para os países periféricos, que aceitam politicamente essa solução; as nações capitalistas periféricas sofrem uma cirurgia estrutural, que atinge o esqueleto, o coração e alma de sua capacidade de ser e de sobreviver. O "mundo só" contém dinamismos que vêm de fora e absorvem, destroem ou anulam os dinamismos internos das economias "internacionalizadas" (Fernandes, 1989b, p. 279).

Mesmo sem tocar profundamente nestas questões, a sensibilidade capitalista dos parlamentares, dos dirigentes políticos e militares e dos setores privilegiados foi afetada. Formada majoritariamente no exterior, sob a adoração dos valores e dos interesses dessa forma de capital, a cabeça e a ótica "dessa gente", moldada pelas multinacionais e a "defesa do mundo livre", ensaiava uma

---

[57] Nas reflexões críticas de Florestan sobre os limites do "desenvolvimentismo" – a "ideologia dominante no Brasil", segundo Limoeiro Cardoso (1996), – , podem ser encontrados, a meu ver, subsídios para o melhor entendimento do atual debate sobre o chamado "desenvolvimento sustentável".

nova modalidade de "modernização controlada à distância", que já naquela época ganhava a alcunha de neoliberalismo, definido por Florestan como uma espécie de "extremismo burguês infantil" que busca a produção de enormes excedentes econômicos para movimentar as molas-mestras do desenvolvimento capitalista no Japão, na Europa e nos Estados Unidos[58].

Florestan, vale ressaltar, não propugnava a ampliação da participação dos trabalhadores no espaço político institucional como um fim em si mesmo. Acreditava que, para a "maioria maciça da sociedade civil" – entendendo esta como a soma dos excluídos, dos miseráveis da terra e dos "homens de boa vontade" –, a escolha não ficaria entre a Constituição e a "democracia possível", mas sim entre a situação contemporânea e a possibilidade de se eliminar a miséria, o desemprego, a falta de assistência à saúde e à educação condigna. No desfrute da liberdade coletiva e seguindo as lições de Rosa Luxemburgo sobre a necessária combinação entre "reforma e revolução", as forças proletárias de esquerda, "inclusive as mais exigentes e ardentes", teriam condições de incorporar à consciência social inúmeros direitos individuais, coletivos e sociais, que estavam sendo discutidos no Parlamento.

Era hora, portanto, de encarar a ANC como um campo de enfrentamento político, exigir a eliminação de medidas antiproletárias, antissociais, antidemocráticas e antinacionalistas, aceitando com coragem a luta parlamentar pela consolidação do movimento operário e sindical e das demandas populares. A sua recusa estrita

[58] Para Florestan, o "neoliberalismo" é, antes de tudo, uma mistificação "que ergue uma blindagem a qualquer autoexplicação do seu significado. Em suas duas polaridades básicas – neoclássica conservadora e neoclássica liberal – assume uma posição de defesa intransigente do status quo. Depois da exaustão do liberalismo só poderia acontecer isso: o qualificativo 'liberal' apenas tem sentido como proposição da abertura do mercado para as corporações gigantes e o enlace do governo com o desenvolvimento capitalista, especialmente na transferência de riqueza pública nacional para o setor privado (em termos dos interesses das corporações gigantescas e do seu complexo industrial-militar)" (Fernandes, 1991a, p. 23).

também poderia ser estudada, diante das condições históricas. O que o Florestan não admitia era a "deslegitimação" da Constituição por um radicalismo abstrato e retórico, uma saída pelo "meio-termo" que não ousa enfrentar as tarefas necessárias de organização para a demolição da supremacia burguesa e a consequente conquista pelo poder. Naquele momento, porém, a análise da crise do poder burguês no Brasil colocava a primeira opção na ordem do dia, levando-se em conta os inúmeros custos econômicos, sociais, culturais e políticos em jogo.

Mas, com a constituição formalmente pronta, Florestan via se confirmar uma antiga tese sua: a burguesia mostrou-se incapaz de formular um projeto histórico de constituição que respondesse claramente às exigências da situação porque, para além do agrupamento de sua "rica massa de cérebros", faltou-lhe a "chama criativa" do inconformismo com o estado de dependência da Nação. Nascia, assim, um texto constitucional razoável, o melhor se comparado com 1934 e 1946, mas com promessa de vida curta, já que veio à tona com data marcada para sofrer uma "revisão global". Posta "sob o signo do precário", a Constituição trazia perigo às várias reivindicações proletárias e sindicais atendidas no processo de elaboração, mas não deixava imune a tranquilidade aparente das elites: "Na verdade, nascida da vontade coletiva de elites, classes ou nações, poderá viver ou morrer tão fragilmente quanto os seus inventores e portadores" (Fernandes, 1989b, p. 360).

Por isso, reforça Florestan, sob uma Constituição com elementos de ruptura e continuidade, a questão não era a "distorção psicológica" do dilema entre assinar ou não; mas o aproveitamento do espaço político para as classes trabalhadoras galgarem seus próprios objetivos, erigindo uma República na qual possa existir o fortalecimento do poder popular e, assim, ter condições de negar e superar a supremacia burguesa – pré-condição para o surgimento de uma "sociedade nova". A "colcha de retalhos" constitu-

cional, sem ser nem mesmo uma "promessa de revolução" – inclusive "dentro da ordem" –, ameaçava os privilegiados por rotinizar as liberdades individuais e coletivas por meio da universalização do acesso a meios legais de utilização de "peso e voz". Era a oportunidade que o Brasil tinha de socializar cultural e politicamente a maior parcela de sua população, proporcionar a ela os "requisitos psicossociais e socioculturais" que ensejem o hábito de usar, defensiva e ofensivamente, as normas legais: estavam abertos os caminhos para o despertar de uma cultura cívica e para a associação entre a vida social cotidiana a uma consciência de classe autoemancipadora e crítica da tradicional orientação passiva da nossa burguesia e da "política suicida" do então governo, presa ao mito da "internacionalização" como único caminho para o desenvolvimento socioeconômico.

Naquela conjuntura, no final dos anos 1980, o "mito da internacionalização" fundamentava e legitimava as mais variadas formas de transações que se voltam contra a "livre iniciativa" e contra o "impulso inconformista" de uma burguesia nacional emergente.

> Comprova-se, assim, que nas relações das nações, hoje, vale a norma: a ideologia da superpotência e das nações capitalistas hegemônicas é a ideologia das burguesias que se presumem liberais e nacionais. Ao contrário do que se fez nos Estados Unidos e, principalmente, na Alemanha e no Japão, o estado não corrigiu o particularismo cego, entreguista e egoísta dos estratos dirigentes das classes dominantes. Ele palmilhou o curso histórico que estas preferiram e ignorou que deveria ser o fulcro condutor da autoemancipação. [...] Um país periférico satelitizado não possui vontade coletiva própria. Também não precisa de uma constituição moderna e democrática. As regras vêm de fora e são estabelecidas pelo sistema capitalista mundial de poder (Fernandes, 1989b, p. 365).

É nesse propósito que se assentava, por exemplo, o projeto de "desconstitucionalização" do então governo, aproveitando a moda da "desconstrução", conceito que fazia a cabeça dos teóricos do "pós-modernismo" na época. Antes mesmo da promul-

gação da Constituição, medidas de "desmonte" estarreciam a Nação, como as concessões de canais de televisão e de estações de rádio seguindo princípios antidemocráticos e não de reconstrução da sociedade civil. Numa discussão acadêmica parida por brasilianistas "bem-humorados", o Brasil ingressava na era da industrialização maciça, após um processo prolongado e profundo de modernização conservadora, sob o pressuposto do caminhar partilhado entre as "burguesias nativas" e a "comunidade internacional de negócios". Numa dialética própria, o caráter intrínseco do imperialismo hodierno demanda que os "conservadores nativos" utilizassem meios autocráticos para criar as condições da modernização dirigida à distância. O Brasil, segundo Florestan, precisava fugir dessa forma de partilha do mundo por meio da revitalização da cultura política e das funções do estado – o que dependia da desestigmatização da luta de classes dos oprimidos e, consequentemente, do socialismo revolucionário.

Naquele momento, quando a maior parte do Parlamento se omitia na defesa da Constituição, a resistência contra a "sabotagem" governamental e das classes dominantes teria de vir da sociedade civil, especialmente das entidades orgânicas que lutaram contra a ditadura e em prol dos mais pobres, por meio de uma "ação pedagógica coletiva", ajudando os "cidadãos comuns" a refletir sobre a melhor opção: o *status quo* ou as transformações incluídas no texto constitucional.

> Será possível introduzir as alterações endossadas pela Constituição sem aumentar e acelerar a luta de classes de baixo para cima, sem conferir maior amplitude às atividades decididas pelos sindicatos e confederações, sem erguer o espaço político necessário à observância dos novos direitos individuais e coletivos, sem resguardar os poucos direitos sociais conquistados, sem pôr um cabresto no arbítrio e maus hábitos dos três poderes etc.? (Fernandes, 1989b, p. 371).

A "defesa" da Constituição implicava a transformação concomitante da sociedade civil. Daí o grito de Florestan por uma

conexão mais orgânica entre as forças parlamentares e extraparlamentares progressistas, o abrir-se do meio institucional para as iniciativas do "poder popular", aproveitando-se do espaço histórico, psicológico e político abertos pelo texto constitucional para confrontos mais agudos nas relações entre as classes, as instituições, as pessoas, reciclando os interesses econômicos, culturais e sociais em conflito: "Inicia-se uma nova era e essa acaba sendo a forma tardia que a ruptura comparece no funcionamento e nos dinamismos da sociedade civil" (Fernandes, 1989b, p. 374). Nesse contexto, um ponto era fundamental: a renovação dos partidos, que deveriam optar entre continuarem encobertos pelos interesses de classe ou tomar a dianteira no que se refere aos interesses das classes sociais em confronto.

> Teremos de lutar firmemente para formar partidos de outro tipo e usá-los com decisão para extinguir o mandonismo do tope, na sociedade civil e no Estado. O desafio é enorme. Não se trata de enterrar o poder podre. Mas de engendrar uma República democrática com dois polos, o das classes dominantes e o das classes subalternas, em interação e interdependência (Fernandes, 1989b, p. 375).

O problema era que os partidos estavam "dando as costas" ao projeto governamental de "descontitucionalização" da sociedade civil e do Estado. Lançando-se à campanha eleitoral municipal, no ano de 1988, tomaram-na como alvo central e não a viram como uma "armadilha" à democratização do país e como elemento de reforço à continuidade da "transição" no período pós-constitucional, que aniquilava a aspiração coletiva de participação das massas para a gestação de "um polo popular de poder político" (Fernandes, 1989b, p. 378). Problema esse que Florestan estava enfrentando em sua própria casa, já que o PT também se via envolvido nos "dilemas das eleições municipais".

Segundo Florestan, o PT, como "partido virgem", ainda não tinha sido deformado pelas "duas moléstias letais" do sistema político brasileiro: a) o clientelismo, o paternalismo e o fisiologismo,

traços marcantes de nossa tradição "subdemocrática"; b) o convívio com o poder, em especial o "institucional", corroído e organizado por interesses espúrios. A proteção petista, portanto, não provinha de suas origens operárias ou de suas posições socialistas. Provinha de sua "idade" e de seu idealismo, "por vezes cru e ingênuo", que o impulsionava nas contestações, solidariedades e sacrifícios exigidos pelas lutas cotidianas. Lançando-se ao inevitável (a disputa do "poder oficial"), ainda em formação e sem ter resolvido se era (e o que seria) um "partido de massas e socialista", corria o risco de optar por um arco de alianças "viável e promissor", como defendiam alguns de seus líderes, em detrimento de conferir aos oprimidos meios próprios de luta política para a conquista coletiva de melhores condições de vida e, posteriormente, de avanço ao socialismo.

Para Florestan, a "questão candente" eram as tarefas do proletariado, nos seus mais variados níveis e em conjunto, na transformação da sociedade civil e na luta pela hegemonia política. Com as "condições objetivas" à frente das "condições subjetivas" de consciência e de luta (cujo sintoma era a falta de saturação das entidades sindicais pelos trabalhadores e a não politização dos movimentos sociais e das organizações locais pelas camadas populares), a consequência de um aliancismo, ingênuo ou oportunista, levaria à perpetuação da dispersão dos votos do povo e, consequentemente, o fortalecimento dos blocos de poder da burguesia.

> O partido se tece, avança gradualmente, transforma-se. Dentro dele convivem várias ideologias e políticas de esquerda. Qual vencerá? Como será o PT em seu estágio maduro? Repetirá a tragédia da social-democracia europeia, os dramas dos partidos comunistas ou se revelará capaz de unir as várias tendências e gerar o partido de esquerda de novo tipo que as Américas ibéricas necessitam? (Fernandes, 1989b, p. 287).

Com o término de sua experiência de observador-participante do processo constituinte, essas serão algumas das questões que vão nortear a sua futura atuação parlamentar, marcada pela cam-

panha das primeiras eleições presidenciais diretas após o fim da ditadura, nas quais se reelege para um segundo mandato, de 1991 a 1994[59] vitória conquistada com o apoio de vários movimentos sociais, aos quais deu peso e voz na Assembleia Nacional Constituinte. A partir de então, Florestan vai se dedicar ao fortalecimento do PT, buscando contribuir para os debates sobre o papel do partido na consolidação da democracia brasileira, que, a seu ver, corria grande perigo de continuar "restrita" e sob controle das mesmas forças políticas e econômicas beneficiárias da ditadura e da "transição transada" que se deu sob a "Nova República".

A tarefa político-pedagógica

Com a "transição prolongada" no período pós-constitucional – marcada pela tensa experiência eleitoral de 1989, que elegeu, por via direta, o primeiro presidente da República do período pós-ditatorial –, o Partido dos Trabalhadores, na visão de Florestan Fernandes, deveria atuar em três frentes: na criação de uma democracia que desse peso e voz aos trabalhadores e oprimidos; na abertura da ordem existente para as reformas sociais; e na formação das premissas históricas de uma revolução socialista.

Desvencilhando-se do populismo, "o PT eclodiu como a via que poderia unir os trabalhadores e seus aliados orgânicos nas várias batalhas simultâneas que deveriam enfrentar para que brotasse uma República democrática e a conquista do socialismo não se restringisse à mera retórica" (Fernandes, 1991a, p. 11). Sem refutar a importância dos movimentos políticos de caráter social-democrata para o aprofundamento das reformas sociais necessárias, impregnando a revolução dentro da ordem de conteúdos e esperanças inovadores, ele critica seus limites de adesão ao *welfare state* e a utilização de seus símbolos e utopias como forma de reprodução da sociedade civil lastreada no capital. Lembrando Adam Przeworski

---

[59] Nessa nova eleição o parlamentar recebeu 27 676 votos (Martinez, 1998).

(1989), Florestan indica que os compromissos mantidos entre social-democratas e o capital privado forjam uma expressão da própria estrutura da sociedade capitalista.

Ciente de que a social-democracia não abria caminho para o socialismo, Florestan defende que caberia ao PT encampar um projeto histórico socialista para um Brasil "pluralista, íntegro e irredutível". Para tanto, seria necessário que o partido mantivesse uma ótica revolucionária a fim de *educar* as massas (operários, camponeses, trabalhadores intelectuais e até estratos das classes médias), aproveitando, de forma articulada, as forças dos movimentos sociais (negro, mulher, jovens, indígenas, favelados, aposentados, homossexuais, ecologistas, prostitutas etc.). Sem *projeto educativo e articulação*, abre-se espaço para que o estado continue a exercer a função de servir à iniciativa privada, o que compromete a consolidação de um movimento socialista radical que objetive a construção de uma "sociedade nova".

E se junto com a compreensão de que "a luta política exige organização, direção e solidariedade entre forças sociais convergentes" (Fernandes, 1989b, p. 286) o partido consegue resistir às manifestações *sociopáticas* da "livre iniciativa" e busca cortar os "cordões umbilicais entre a empresa, a 'socialização dos riscos' e o governo 'cartorial'" (Fernandes, 1991a, p. 61), a possibilidade de se iniciar um processo de civilização da sociedade civil estará dada, a partir do indispensável atendimento das necessidades das classes subalternas. Sob as fissuras do bloco burguês, os trabalhadores organizados se conscientizam e passam a desejar para si o patrocínio real das reformas estruturais: "Tiram, pois, da geladeira a esterilização política da mudança social" (Fernandes, 1991a, p. 62). A maior dificuldade é que, para o partido sintetizar as forças de resistência, ele tem de conjugar demandas de agentes históricos diversos e antagônicos para impulsionar a cena política. A intervenção nunca é simples, direta ou linear, pois a tarefa partidária está envolta em uma totalidade mais ampla que ultrapassa a simples conquista do poder e da representação.

Sob essa condição, o objetivo imediato passa a ser a superação das iniquidades do desenvolvimento desigual, tarefa que não pode deixar de levar em conta a luta pela supressão das tradições culturais arcaicas que garantem a hegemonia política e ideológica das classes dominantes com base em um jogo de *falsas aparências*, reveladas em numerosas manifestações. Contra isso, deve-se instigar a participação das classes subalternas na sociedade civil, possibilitando a ocupação nas instituições sociais centrais e no poder político estatal. É desse ponto que se pode compreender a importância das reivindicações urgentes (salariais, condições de trabalho, saúde, habitação, saneamento e, claro, educação) como instrumentos que podem quebrar a aceleração do desenvolvimento como política exclusiva das elites e, dessa forma, inviabilizar a continuidade de uma cultura de espoliação secular. O combate no campo das reivindicações concretas, segundo Florestan, adquire um significado *pedagógico-estratégico* decisivo.

> É essa arena que prepara os de baixo para aprender o que é autoemancipação coletiva e cidadania, numa sociedade de classes que esconde praxes coloniais atrás de uma muralha de "superstições democráticas". E os ensina a organizar disciplinarmente o inconformismo e o repúdio a manifestações circunscritas de iniquidades econômicas, sociais, raciais, regionais, ecológicas, culturais e políticas. Eles se armam, assim, para o envolvimento direto na luta de classes com seus meios ideológicos e políticos de contraviolência, desmoronando a ordem existente onde ela é mais vulnerável e indefensável, bem como construindo, a partir de outros alicerces, a fabricação de ordens sociais equitativas (Fernandes, 1991a, p. 48).

A tarefa partidária consiste, por conseguinte, em despertar a consciência social para reformas que abram um espaço democrático nas relações de classe e, assim, viabilize a passagem da luta política convencional para embates que envolvam a construção de uma sociedade civil democrática, ainda que dentro de um estado sob o domínio do capital – condição essencial para o prolongamento da luta política na direção da conquista do poder pelos que

almejam chegar ao começo de uma nova civilização. O processo de conscientização política do proletariado é fundamental para o rompimento do "horizonte intelectual burguês", cuja base está nos aparelhos de reprodução ideológica do capitalismo (as mídias e o sistema educacional, por exemplo). Esse processo consubstancia-se numa missão partidária que se inicia no terreno pedagógico para o desenraizamento dos assalariados do "universo" burguês[60], na preparação de atividades políticas das quais os trabalhadores e seus aliados estão normalmente excluídos ou marginalizados.

> Essa é uma tarefa pedagógica, diretamente vinculada a uma aprendizagem que começa nas empresas, amadurece nos sindicatos e nas greves, alcança sua plenitude no partido operário e na disputa do poder. Trata-se não só de adquirir uma consciência social operária e socialista, mas de eliminar a alienação das estruturas mentais e da imaginação política dos assalariados, moldados pelo capital (Fernandes, 1991a, p. 58).

Como afirma Mészáros (2005, p. 61), "o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à 'legitimação constitucional democrática' do estado capitalista que defende seus próprios interesses". Por isso, o partido não pode deixar de se dedicar à construção de uma sólida consciência de conteúdo socialista, não pode tornar secundária uma política de educação para o socialismo já que essa *pedagogia* é a base da socialização socialista. "Parodiando Lênin, poderíamos dizer: sem consciência social socialista nada conseguiremos!" (Fernandes, 1991a, p. 73). Florestan alerta que não está sugerindo a construção de um "ABC do socialismo", algo que seria incapaz de arrancar da natureza humana o aburguesamento em que ele está engolfado e no qual apodrece.

---

[60] "O fundamental consiste em desentranhar a cabeça do trabalhador da subalternização cultural, mental e ideológica à burguesia, isto é, da alienação social. Pois a primeira condição a vencer para que o trabalhador deixe de ser um agente passivo ou defensivo e torne-se um agente construtivo e ofensivo é extrair dele tudo o que ele tenha de burguês, desemburguesá-lo para que ele não corra o risco da acefalização e da cooptação" (Fernandes, 1995a, pp. 232-233).

> É necessário avançar muito mais e engendrar nele uma segunda natureza humana, socialista, aferida para que ele se liberte do passado e do presente e aspire a erigir, para si e para os outros, uma sociedade socialista aberta para o advento do comunismo (Fernandes, 1991a, p. 73).

Estaria o PT preparado para essa tarefa? Em pleno regime de exceção, Florestan afirmava os seguintes princípios básicos que um partido operário deveria honrar para levar a cabo a destruição efetiva da ditadura (evitando-se, assim, uma "liberalização outorgada" que consagrasse uma nova modalidade da autocracia burguesa) e promovesse a criação de uma democracia substantiva no Brasil: a) uma clara associação com o socialismo proletário; b) uma transparente vinculação com a luta de classes nas condições concretas existentes. Sem conteúdos socialistas nítidos, afirmava, os partidos "oscilariam facilmente para a submissão dócil, o aburguesamento das lideranças e a conciliação política como recurso de sobrevivência, deixando as classes trabalhadoras entregues a si próprias e sem bússola política" (Fernandes, 1982, p. 83).

No início da década de 1990, este, segundo o deputado, era o maior dilema de seu partido, ainda abalado pela derrota de 1989, fato que veio a se somar aos traumas da Nova República e da Constituição inacabada. Para não mais se mostrar fraco diante dos papéis históricos que lhe cabiam, ao PT não restava alternativa senão se assumir como "partido operário socialista". Se ficasse preocupado apenas com seu rápido crescimento quantitativo, poderia acabar refém das armadilhas de uma aliança entre burocracia e profissionalismo político e ceder, ainda mais, à pressão conservadora e à moda na questão do fim do socialismo. Sobre este tema, Florestan afirmará:

> Não faço parte daqueles que acham que o marxismo está morto, mas que o marxismo precisa se redefinir. Em todas as revoluções ele se redefiniu e não poderia ser revolucionário se assim não o fizesse, o que não significa "rever" o marxismo (ou ser revisionista), e sim pôr toda uma filosofia política dentro de um contexto histórico concreto (Fernandes, 1994a, p. 172).

É o que procura fazer, por exemplo, em suas reflexões sobre a "crise do Leste", a "queda do muro de Berlim" e a degeneração da União Soviética, no início dos anos 1990, vendo a "positividade" do respectivo processo para a recomposição das forças históricas socialistas. A começar, destaca a oportunidade de se questionar (como já faziam há bastante tempo várias correntes à esquerda dos partidos comunistas oficiais) as opções feitas pelo "socialismo real" em prol das várias composições negativas do partido único, que levou aos "desvios burocráticos", ao gigantismo do estado "popular", à inexistência da democracia da maioria, à ausência dos trabalhadores nos *sovietes* e da autogestão democrática e, entre outras coisas, à falta de socialização política socialista como ideal pedagógico – opções que vieram a se somar às insatisfações com as condições de trabalho e moradia, a escassez de produtos e as modalidades insatisfatórias de distribuição e repartição.

> O que há de socialista terá de sobreviver, vença a opção capitalista impulsionada pelas nações ocidentais ou prevaleça o socialismo ferido de tantas crises e em busca de recuperação (em outras condições). Nada disso afeta ou deriva dos clássicos do anarquismo, do socialismo ou do comunismo[61] (Fernandes, 1994a, pp. 15-16).

No mais, restavam ainda as seguintes questões: se o "socialismo está morto", então por que se gasta tanta tinta, papel e energias para remover fantasmas? Se o socialismo não contém a alternativa em vir-a-ser do padrão capitalista de civilização, por que refutá-lo com tanto medo? As ideologias desapareceram? "Então por que levantar

[61] Num texto em homenagem a Trotsky, escrito no final dos anos 1980, Florestan se pergunta qual seria a posição do revolucionário dissidente russo diante dos artifícios intrínsecos ao debate sobre "o fim do socialismo". Segundo o sociólogo, Trotsky não deixaria de admitir "que há uma colheita desastrosa de erros acumulados", que poderiam se minimizados se os exemplos de Lênin, Marx e Engels tivessem sido postos em prática. Mas, sobretudo, "converteria sua caneta em uma chibata, desmascarando os defensores inconsequentes de um social-democratismo que destina à periferia (e aos pobres 'absolutos' ou 'relativos' de seus próprios povos) a 'mudança social conservadora' [...] que reproduz a ordem existente e proscreve as alternativas radicais à civilização sem barbárie" (Fernandes, 1994a, pp. 189-191).

o *erzatz* de um *neoliberalismo* inexequível sob o capitalismo oligopolista (ou monopolista), imperante nas nações centrais e na superpotência?" (Fernandes, 1990, p. 7). As respostas, na perspectiva florestaniana, seriam encontradas na História, sob o terreno da prática política.

Questionando a participação no governo, a representação parlamentar e a democracia eleitoral como um valor em si, o sociólogo em experiência política clamava para que seus partidários lembrassem que o que estava em discussão eram os meios que conduzem à "revolução dentro da ordem" e à "revolução contra a ordem", mas não os conteúdos e significados revolucionários do socialismo.

> O PT permanece como a única alternativa para os que se identificam com o socialismo. Por enquanto, não há outro lugar para nós fora dele e, estou convicto, ele comprovará que veio para reduzir o capitalismo selvagem e a sociedade de classes correspondente a cacos. Não obstante, temos que enfrentar com coragem o calcanhar-de-aquiles do PT, para não repetirmos aqui a tragédia que esfrangalhou a social-democracia e o "socialismo democrático", por meio de uma senilidade precoce. Não há socialismo sem democracia da maioria e, por suas transformações, democracia de todos para todos. Esse era e deverá ser, sempre, o roteiro ideológico e político do PT. Ou, então, ele se converterá em um "sonho perdido" (Fernandes, 1998, p. 180).

Numa entrevista com intelectuais, de 1989, Florestan apontava a perspectiva de enfraquecimento dos propósitos revolucionários do PT, a começar pelo lépido desejo de alguns setores em alcançar, de qualquer forma, o chamado "poder"[62]. Mal se torna um partido pujante e "imediatamente, quer conquistar o poder, quer fazer a revolução de cima para baixo. [...] É uma ilusão pensar que aqui, no Brasil, nós possamos conquistar o poder legal e, daí, fazer uma revolução de cima para baixo" (Fernandes, 1994a, p. 169). O pro-

---

[62] Sobre uma possível derrota do candidato do PT nas eleições presidenciais de 1989, Florestan faz a seguinte aferição: "E se Lula não ganhar? Não haverá uma tragédia nem para ele e seu partido nem para a Frente Brasil Popular. Ocorrerá uma perda eleitoral, compensada pela propagação do socialismo e pela mobilização ofensiva das classes trabalhadoras. Essa é a diferença entre a esquerda e a direita na luta pela conquista do poder. O importante é o movimento social. Como levá-lo à vitória constituirá, sempre, uma função das circunstâncias históricas" (Fernandes, 1990, p. 82).

blema, para o sociólogo, não era a existência de várias tendências dentro do partido[63], que não o impediu de despertar confiança nas massas trabalhadoras. "Agora, se o PT ficar numa posição não socialista, não fará sequer uma revolução dentro da ordem, será apenas instrumental para essa modernização dirigida a partir de fora e de cima" (Fernandes, 1994a, p. 172) – que reforça, internamente, a configuração de uma ordem legal contradita pela ordem social, que se expressa num estado de direito fictício onde, por exemplo, a educação permanece como fonte de privilégio.

O educador como intelectual orgânico

Nesse campo específico (o educacional, que exemplifica o nível de submissão a que foi submetida a democracia brasileira), a esperança de transformações progressistas estava sendo transferida para os debates sobre mais uma Lei de Diretrizes e Bases da educação[64] – que só vai ser realmente finalizada em 1996. Para Florestan, independente dos equívocos e distorções dos projetos até então apresentados, esta poderia ser mais uma tentativa para impedir que a elite reacionária continuasse a fixar os padrões educacionais no campo do ensino formal, sempre tido como "democrático", mas que vinha sendo funcional apenas para o "equilíbrio da ordem". Florestan tem em mente que a escola é uma das instituições-chave da burguesia, junto com a Igreja, o estado e a família, sendo que ao lado da última é responsável pela propagação do *espírito competitivo* que se impõe como o valor básico das relações sociais capitalistas, fazendo com que o trabalhador aceite esse valor como supremo.

---

[63] Florestan, por exemplo, manifestou-se, no início da década de 1990, contra a expulsão da Convergência Socialista do PT, fato que acabou acontecendo e colaborando para a formação do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU (OZAÍ, 2001).

[64] Sobre a tramitação da nova LDB, que acabou promulgada em 1996, conferir Nery (1997). Sobre a participação de Florestan no processo, conferir Silva (1998) e os artigos do publicista publicados em Fernandes (1989d; 1995c).

As mudanças na escola, portanto, a fim de torná-la permeável à ação popular, deveriam colaborar para o desenvolvimento de uma perspectiva libertária e igualitária, nascida da própria natureza da condição revolucionária das classes trabalhadoras, que intensifique a cooperação e a solidariedade como valores fundamentais para a luta comum de superação da sociedade capitalista e a criação de uma sociedade nova. Para fugir da circulação de elites, do processo burguês de seleção de talentos baseado no individualismo e promotor da mobilidade social vertical, "é preciso que o trabalhador elabore meios educacionais específicos, para construir e reproduzir uma concepção de mundo independente, capaz de responder à sua visão de democracia da maioria, libertária, igualitária, e a seus anseios de revolução" (Fernandes, 1995a, p. 232).

Não basta para isso, alerta Florestan, a socialização e a educação no seio da família, na comunidade de vida e, simplesmente, "ir à escola". É preciso que o trabalhador tenha meios de ir além, exigindo uma escola de caráter universal que prepare todos para o exercício da cidadania e que, ao mesmo tempo, possibilite a constituição de uma nova hegemonia ideológica. Sob o capitalismo, esse segundo objetivo tem de contar com o apoio dos *professores dissidentes*, os educadores formados pela luta proletária, que têm em mente que a revolução educacional é uma tarefa essencial do seu fazer pedagógico. Afinal, a seu ver, uma "política educacional" pioneira e transformadora deve centrar-se na associação recíproca da *atividade docente crítica* e do *despertar do talento inconformista*, tendo como fim a liberação dos oprimidos. Uma política, portanto, capaz de impulsionar, "entre os de baixo, uma forte aspiração de combater o embrutecimento, de promover a desalienação e desvendar o seu talento para si, para a sua classe e para a coletividade" (Fernandes, 1995d).

> Os que têm experiência com o pensamento de Paulo Freire já sabem qual é essa pedagogia dos humilhados e ofendidos, dos oprimidos, e qual é o mínimo que diz respeito à elaboração de uma pedagogia

dos oprimidos e que, dialeticamente, só pode ser uma pedagogia da desopressão. Não existe uma pedagogia dos oprimidos, existe uma pedagogia da desopressão, da liberação dos oprimidos (Fernandes, 1989d, p. 165).

Não se trata, indica Florestan, de educar as massas populares apenas para o uso de técnicas rudimentares de nossa civilização letrada e industrial. A ideia é pôr em prática uma filosofia educacional democrática, adequada aos valores fundamentais de uma civilização que dignifique o trabalho, aspire à distribuição equitativa dos direitos e das obrigações sociais e consagre teórica e praticamente o saber racional fornecido pela ciência e pela tecnologia – possibilitando, assim, a interação social como fonte de aperfeiçoamento moral da pessoa e da sociedade, fazendo de todo o ser humano um real "agente criador da cultura", com capacidade de exercer, de maneira crítica e sustentável, o domínio "sobre as condições naturais e artificiais do ambiente" (Fernandes, 1971, p. 177). Nessa perspectiva, abarcando política e ciência, a pedagogia socialista de Florestan mostra-se coadunada com o projeto gramsciano de colaborar para que os "condenados da terra" tornem-se "dirigentes" de seu mundo.

> A ideia de "dirigentes" que Gramsci tem em mente, portanto, é mais ampla do que a noção de cidadania, hoje em voga, que pode ser entendida como uma forma de registrar e englobar os indivíduos no sistema de democracia liberal. "Dirigentes", para o autor dos Cadernos, significa que é dada a todos a possibilidade concreta de se tornarem autodirigentes, de serem sujeitos políticos capazes de conduzir em conjunto a democracia, de serem "organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade plena, civil e política" (Semeraro, 2003, pp. 271-272).

Tanto em Florestan quanto em Gramsci, a defesa do rigor científico, da disciplina, da escola, da seriedade e da complexidade dos estudos e da pesquisa – enquanto práticas transformadoras da realidade, garantidoras da "universalização da capacidade intelectual"[65]

[65] "(...) a capacidade de todos de pensar e agir, portanto, sobre a relação de reciprocidade entre sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo" (Semeraro, 2004, p. 72).

– aparece imbricada com uma identidade política formada na trama das relações sociais e das lutas de classes. Tanto em Florestan quanto em Gramsci, o educador – como um "intelectual orgânico" – não está separado do povo, da cultura, da história e da política das classes subalternas desejosas de construir uma nova civilização. Desejo esse que implica o enfrentamento dos desafios existentes advindos da complexa relação entre utopia e realidade, e que, segundo Toledo (1998, p. 68) deu sentido à vida e à obra de Florestan, pela sua recusa em "admitir a sociedade existente como modelo e ideal para a realização das possibilidades e (sempre renovadas) necessidades humanas" – os mesmos desafios, portanto, que se postam para os que insistem em "navegar contra a corrente" da hegemonia "neoliberal".

Para muitos de nós, de uma sociedade cada vez mais egoísta e hedonista, com base numa "ordem social competitiva" extremamente injusta, porém admitida como "natural" e até "desejável" – e na qual a necessária razão prática se torna absoluta em detrimento da imprescindível razão crítica (Marcuse, 1999) – os valores e os significados expressos pelo texto florestaniano, num primeiro momento, podem parecer nada mais do que deslocados, quiçá alienígenas. No entanto, sua radicalidade e seu efeito de desconforto mostram-se fundamentais para que tenhamos condições de fazer uma necessária crítica dos fatos e da informação que consumimos e, assim, combatermos o sistema de fabricação de notícias que engendra "o ilusionismo da cultura comercial de massas" (Fernandes, 1995b, p. 167) – do qual a política se torna cada vez mais refém. Um exemplo dessa prática de "ilusionismo", Florestan vai encontrar no "padrão de qualidade" jornalística do "maior partido político do país":

> Os narradores e os jornalistas têm de obedecer a uma estandardização, no modo de falar, de tecer comentários, de evitar as contradições chocantes, de atrair interesse e curiosidade desideologizando a linguagem, de vestir-se, de tomar um tom de oráculo e impositivo ao focalizar o rotineiro pela superfície, de simular que atrás de cada relato existe uma permanente "descoberta jornalística" em processo etc.

> Há uma alta qualidade invariável na comunicação com o ouvinte. Porém, penetra-se no mundo mental da plastificação cuidadosa e bem-servida – não na área do pensamento inquiridor ou criativo, que ajude alguém a evadir-se de si mesmo e planar no universo subjetivo da fantasia e dos confrontos ardentes. Tudo isso obriga a constatar-se que o padrão Globo de qualidade não rebaixa o jornalismo televisivo. Todavia, contém dentro de si, oculto, o veneno do conformismo, como produto acabado e como relação dos receptores com os processos mentais em que se veem imersos pela linguagem (Fernandes, 1990, pp. 54 e 55).

Em direção oposta, como articulista da grande imprensa, produzindo reflexões, conceitos e ideias que se inserem imediatamente nas conjunturas políticas respectivas, Florestan amadurece como um "intelectual orgânico" do proletariado, vinculando-se profunda e criticamente ao modo de produção de seu tempo, sendo, portanto, portador de uma concepção política que o habilita a exercer funções organizativas para assegurar a hegemonia social da classe que representa. Esse tipo de atividade intelectual, segundo Semeraro (2004, p. 71), inspirando-se no exemplo de Gramsci, torna-se orgânica em diversas frentes: no campo da produção técnica e especializada; na sociedade civil, com o objetivo de promover o consenso em torno de um determinado projeto de classe; e, por fim, na sociedade política para garantir as funções jurídico-administrativas e o efetivo exercício do poder. E é dessa forma que classificamos a sua função de *publicista-educador* como uma forma de intervenção na política que, segundo o próprio Florestan, assume progressivamente o caráter de uma atividade intelectual "parelha" com as ciências sociais.

Se cada civilização perpetua-se ou deixa rastros de sua existência por certas formas de testemunhos históricos, tanto o jornalismo quanto a sociologia "são fontes históricas vigorosas da civilização das sociedades de classes sob o capitalismo monopolista da era atual" (Fernandes, 1989e, p. 13). E se, assim como a sociologia, o nascimento do jornalismo coincide com a consolidação da bur-

guesia como classe dominante – assim como o sistema educacional tal qual o conhecemos e concebemos –, "a pressão de baixo para cima oferece uma base material para a aceitação e a propagação de uma teoria da sociedade [e, consequentemente, da educação] dotada de um mínimo de crítica da sociedade 'antiburguesa'" (Fernandes, 1980c, p. 20).

Educação e neoliberalismo

Tal perspectiva se consagra na leitura dos seus últimos artigos publicados na primeira metade da década de 1990, quando se consolida no Brasil um novo projeto político, constituído ainda de forma não-sistemática, nos governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), mas que se consolida durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), seu aprendiz na escola uspiana de sociologia, o mais importante representante de uma das correntes da chamada "teoria da dependência", cujo débito está na concepção de "heteronomia" de Florestan, mas que, ao enfatizar diferentes elementos, acaba por demandar intervenções políticas diferenciadas. De forma sintética, as duas concepções sobre a condição de *subdesenvolvimento* do Brasil visam, em última instância, orientar o processo de modernização social influenciando visões e condutas de classe, assim como o estado e suas instituições, para vencer as resistências à mudança, superando, entre outros "bloqueios", o corporativismo e a dominação patrimonial. No entanto, uma primeira diferença substancial encontra-se no fato de que a "teoria da dependência", na linha defendida por Fernando Henrique Cardoso, seria uma tentativa de ajustar o desenvolvimento do país a possibilidades reguladas no plano internacional, a partir de uma política de adesão estratégica para "cobrar tratamentos preferenciais" no plano da economia e da política internacionais – base de um projeto de reinserção lateral na

economia capitalista com a exploração de nossas *vantagens comparativas* (Martins, 1998, p. 170). Já na perspectiva de Florestan está pressuposto que o projeto de modernização socioeconômico não tira do horizonte a luta anti-imperialista, o que denota a necessidade de um movimento *nacional* que pressupõe a coexistência (não necessariamente aliança) de classes para a "civilização" do capitalismo periférico, mas sob a hegemonia da organização proletária sedimentada no partido que a representa.

De forma contrária, a estratégia de "articulação negociada" dos adeptos da social-democracia brasileira "só abrangia as elites", o que, na opinião de Florestan, é insuficiente para resguardar seus desígnios. Por isso, ele desconfiava da convicção do seu ex-aluno em poder "cozinhar os privilegiados dentro de seu próprio caldo de privilégios" e perguntava: "Onde estão as forças sociais e partidárias dos trabalhadores, dos destituídos e dos oprimidos? Pelo discurso do presidente, fora do governo – no 'povo', com o qual ele dialoga unilateralmente, de cima para baixo, embora espere dele suporte entusiástico" (Fernandes, 1995e).

Mais do que isso, na concepção do bloco de poder que assume a hegemonia das políticas públicas com Fernando Henrique Cardoso, estavam completamente esgotadas as potencialidades do ideário nacional-desenvolvimentista, principalmente no que diz respeito ao papel destinado ao Estado, que sofria uma crise de três faces: a de caráter fiscal, a de esgotamento da estratégia intervencionista e, por fim, a de administração política burocrática. Nessa perspectiva, a superação da crise demandava a retirada dos entraves colocados pela nova Constituição ("o retrocesso de 1988"[66]) e a implementação de um projeto de reformas que viesse preparar o Brasil para uma nova inserção no cenário internacional. O "novo Estado", assim, deixaria de ser o responsável direto pelo desenvol-

[66] Como destaca um subtítulo do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, do governo Fernando Henrique Cardoso, publicado em 1995 (Oliveira, 2002b, p. 70).

vimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços, e teria fortalecido a sua função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Essa função estaria restrita a uma ação redistributiva dos bens sociais e ao cumprimento do clássico objetivo de garantir a ordem interna e a segurança externa.

> No plano social, o seu conservantismo apresenta dois aspectos: redução dos impostos em benefício da acumulação privada de capital e sufocação da face de "bem-estar social" patrocinado pelo Estado. Este estrangula a assistência social, restringe a partilha do excedente econômico do poder público com as minorias marginalizadas e com os miseráveis de diversas origens e categorias. Portanto o estado capitalista "neoliberal" fortalece a repressão enquanto aumenta as promessas de distribuição da renda (Fernandes, 1991a, p. 24).

Nessa perspectiva, a "questão da democracia" depende de sua força interna de autodefesa, não mais das concessões aos mais fracos ou às classes subalternas – promovendo-se, com isso, a ideologia funcional do "cidadão responsável" (por suas riquezas e/ou misérias), fortalecedora do mito da meritocracia liberal e justificadora das desigualdades sociais. Para tanto, tornava-se premente a transferência para o setor privado das atividades que pudessem ser controladas pelo mercado. A privatização e a constituição do setor público não-estatal seriam os grandes instrumentos de execução dos serviços que não demandariam o exercício do poder do Estado, mas apenas o seu subsídio. Nesse campo, por exemplo, junto com os serviços de saúde e cultura, estariam a educação (especialmente o ensino superior) e a produção de ciência e tecnologia (C&T).

O resultado é que a partir de então, no Brasil, depois de um intervalo que impôs limites à ingerência estrangeira nas relações do estado com os setores fortes da economia, implanta-se um novo *fluxo modernizador*, um polo diversificado de natureza neocolonial que interfere cruamente sobre a soberania nacional. Em 1991, ainda durante o governo Collor, Florestan avisava que a incorporação ao sistema capitalista mundial de produção, bem como de poder e a

privatização das empresas estatais estratégicas, sob a ingerência do governo e com plena anuência dos empresários e capitalistas brasileiros, sugeria que não estava acontecendo uma "ruptura", mas um processo de perpetuação da situação de dependência:

> Visto em conjunto, esse painel sugere que os interesses da iniciativa privada nativa ainda prevalecem sobre os eventuais interesses da Nação e que ela permanece deliberadamente distante de um projeto histórico próprio de Nação. Aceita a invasão externa a sangue-frio e especula com a transição neocolonial ou com as situações de dependência como uma fonte imaginária de vantagens relativas, de lucros e de poder (Fernandes, 1991a, p. 33).

Estaríamos vivendo, nos termos de Florestan, uma "Idade Média moderna", num "cativeiro dourado" abarcado "pela paralisação do ser humano como entidade racional e moral e da sociedade como elemento impulsionador da mudança social progressiva ou revolucionária" (Fernandes, 1995a, p. 35). Nesse universo, as minorias privilegiadas se organizam como as classes dominantes dessa nova modalidade de "sociedade competitiva", detendo um poder colonial que permite incorporar a si próprias e as suas infortunadas nações nas estruturas de poder do capitalismo internacional. O sociólogo, entretanto, adverte que "o capitalismo selvagem não reproduz o passado" e que a "revolução burguesa" no capitalismo oligopolista, substituto do monopolista, apresenta-se de outra forma e com outros objetivos fundamentais.

Nesta "era da robotização", na qual, segundo Florestan, engendra-se uma barbárie sublimada, ocorre a perversão absoluta do conhecimento científico-tecnológico, que ampliou os mecanismos de diferenciação social e acumulação de riqueza em detrimento das técnicas racionais que poderiam extirpar a desigualdade e a violência, funcionando em prol da autorregulação dos assuntos coletivos da comunidade. Isso porque, ao invés de tentarmos ir além da importação de produtos do conhecimento científico e tecnológico, assimilando, de fato, os padrões de pensamento associados a essas

áreas, assim, alcançando condições de os pôr em prática de maneira original, acabamos por ficar "impossibilitados de pôr a ciência e a tecnologia científica a serviço dos projetos nacionais de desenvolvimento econômico, social ou cultural" (Fernandes, 1976, p. 315).

Na esteira da *abertura econômica* e do projeto de privatização do patrimônio público, com o qual, nos termos de Florestan, o estado funde-se com a empresa econômica, especialmente as grandes corporações, a política torna-se, simplesmente, a versão pública dos interesses privados predominantes. Segundo o publicista, é na difusão de sua "nova educação" que o capitalismo tardio mostra "suas garras e dentes afiados. Em termos atuais, unifica os dois predadores aliados – a privatização neoliberal inerente à 'globalização da economia' e a privatização particularista dos donos das escolas, arcaica e nociva à comunidade nacional" (Fernandes, 1995f).

Na perspectiva florestaniana, vale ressaltar, não querer estar subordinado às diretrizes dos países centrais não significa que se deseja rumar para um regime "autárquico", mas apenas que se rejeita a posição de importador de matrizes científicas e tecnológicas. Sem um desenvolvimento autônomo da ciência, da tecnologia e da cultura[67], o Brasil não conseguirá dar um salto qualitativo e, assim, permanecerá no atraso econômico e social que o impede de enfrentar, de forma eficaz, os problemas da fome e da miséria.

> Ou fortalecemos a pesquisa básica, voltada para as descobertas teóricas, ou converteremos o Brasil em consumidor de "pacotes tecnológicos obsoletos ou semiobsoletos, caros e implantados à distância a partir das nações capitalistas centrais, em particular dos Estados Unidos. Tomando-se o Japão como exemplo: ele não era uma "nação avançada" (dentro dos padrões ocidentais) quando desencadeou ou intensificou seu processo de modernização autorregulada. Combinando importação de teoria, pesquisa científica e tecnológica com autonomia

[67] Segundo Florestan, o desenvolvimento autônomo da ciência e da tecnologia depende das seguintes condições: "uma sociedade democrática, liberdade de comunicação e de crítica, meios financeiros e humanos ascendentes, renovação constante dos talentos e colaboração entre as gerações" (Fernandes, 1995c, p. 24).

> relativa de desenvolvimento chegou à condição hegemônica que hoje ocupa. Nós preferimos ficar com os restos do banquete e sofrer uma pilhagem sistemática contínua e crescente. Dissociamos a "capacitação tecnológica" do pensamento inventivo, gerado pela universidade, convertendo-a em apêndice do polo industrial. O que esperar? Sem dúvida, uma dependência que nos fará regredir a moldes neocoloniais, sob uma exploração externa sem entranhas (Fernandes, 1995c, p. 16).

O mais perverso, na opinião de um dos nossos mais importantes cientistas, é que o sucateamento das instituições públicas de ensino e do "melhor sistema de ciência e tecnologia associado à pesquisa e à pós-graduação fora dos países desenvolvidos"[68] teve como justificativa a suposta ênfase na educação básica, que ficou restrita à necessária mas não suficiente "universalização" do ensino fundamental promovida durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Mesmo considerando salutar o esforço no atendimento quantitativo, a qualidade da escola pública nesse nível de ensino continua aquém das necessidades socioeconômicas, o que se comprova pelo grande número de repetição e abandono[69], que faz engrossar o contingente de "jovens e adultos" que, fora da idade escolar, ainda não contam com a atenção de políticas públicas efetivas para o seu atendimento. Soma-se a isso o ainda ineficiente atendimento à educação infantil, recém-incorporada ao sistema oficial de ensino, e a chamada "bolha" do ensino médio, que só consegue ser "furada" pelas escolas de elite (públicas e particulares) que fornecem a clientela para os níveis superiores.

---

[68] Segundo o físico Luiz Pinguelli Rosa, "o Brasil possui o melhor sistema de ciência e tecnologia associado à pesquisa e à pós-graduação fora dos países desenvolvidos, ao lado da Índia e, agora, da Coreia do Sul, que, sob certos aspectos, não é mais um país em desenvolvimento. São conhecidas as contribuições da ciência e da tecnologia do Brasil ao crescimento da produção econômica nacional nos campos de petróleo no mar e em águas profundas, de soja no cerrado, de álcool combustível nos transportes, de geração de energia hidrelétrica, da construção civil pesada" (ROSA apud OLIVEIRA, 2002b, p. 68).

[69] De acordo com o Ministério da Educação, numa pesquisa publicada em 2003, como consequência da má qualidade do ensino público, devido à falta de recursos, escolas mal equipadas, professores mal remunerados e sem preparação adequada, 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental (Oliveira, 2005a, p. 189).

Assim, na perspectiva florestaniana, o que deveria pautar a questão educacional, em todos os níveis, é o debate sobre as políticas socioeconômicas implementadas nos últimos anos – o que, por sua vez, determina qual o papel do estado na promoção dos direitos fundamentais do homem, no qual está incluso o acesso à educação, há muito proclamados nas declarações universais e na Constituição nacional. A continuar a sublimação desse debate, permanecem as estratégias de precarização e privatização dos agora chamados "serviços públicos, que deixam de ser pensados a partir das políticas de universalização e igualdade para dar lugar ao *voluntarismo* de uma pretensa "sociedade civil" homogênea[70] e à clássica novidade das políticas promotoras da denominada equidade de oportunidades. Os efeitos do trabalho voluntário e do associativismo solidário no sistema educacional merecem a atenção dos que se preocupam com o ensino público brasileiro, os verdadeiros "amigos da escola". É preciso investigar a fundo os pressupostos e as promessas que fundamentam o debate sobre o papel do chamado "terceiro setor" na atual etapa de acumulação de capital, que coincide com a suposta derrocada do ideário "neoliberal" e o fortalecimento de um novo ideal societário baseado em atores sociais que, em tese, conjugam virtudes e benefícios dos setores público e privado, sem carregar seus vícios[71].

Segundo Montaño (2002), as apologias sobre o papel do terceiro setor no trato das questões sociais é sintoma da hegemonia

---

[70] De acordo com Mendonça (2005, p. 15), o que se pretende com essa "releitura" do conceito de sociedade civil "é a redução de todo o sistema social capitalista a um mero conjunto de instituições/relações que, além de dissolverem o próprio conceito de capitalismo, diluem, junto com ele, o conceito de classe social e isto, algumas vezes, em nome do combate ao 'reducionismo economicista' ainda imputado ao marxismo".

[71] Denominados de "organizações não-governamentais" (ONGs), esses atores vêm, nos últimos anos, assumindo a execução de inúmeras políticas públicas. Sob intensa profissionalização, as ONGs vêm abarcando grande parte de recursos governamentais e privados com a tarefa de promover ações sociais antes de responsabilidade estatal (Oliveira, 2006c).

do ideário neoliberal, não o seu contrário. São, portanto, discursos que – em grande parte – justificam, estimulam e escamoteiam a retirada das políticas estatais de universalização compulsória de acesso e financiamento dos direitos sociais (principalmente educação, saúde e segurança) em prol da proliferação de agentes privados que executam políticas sociais mitigadas. Abre-se, assim, um vasto campo para um novo processo de acumulação de capital com a mercantilização dos direitos sociais, vistos agora não mais como obrigação do estado para com seus cidadãos, mas como dever individual de execução ou recebimento (dependendo de qual lugar se ocupa na estrutura de classes).

Ainda na metade do século passado, Florestan afirmava que sob o disfarce de motivos ideológicos, de fins altruísticos e de realizações econômicas, são organizados movimentos sociais que arrastam em seu bojo pessoas que poderiam ser qualificadas de "inocentes" (com relação à consciência dos fins reais dos movimentos de que participam ou ao qual aderem), já que é extremamente difícil para grande parte das pessoas, devido às condições modernas de existência social, descobrir o real sentido dos respectivos movimentos. Os prejuízos morais e materiais que sofrem só são percebidos tardiamente. O exemplo que o sociólogo cita é justamente o "modelo" preferido dos ideólogos do "neoliberalismo", o norte-americano, onde vários "movimentos sociais" com fins altruísticos aparentes são organizados para levantar fundos e mobilizar as energias humanas requeridas pela luta contra determinado efeito indesejável ("o alcoolismo, a indigência, o abandono do deficiente físico etc."), mas no fundo acabam por satisfazer necessidades egoísticas dos *altruístas* profissionais, que geralmente falham em sua "missão".

Num artigo publicado originalmente em 1993, intitulado "A fome", ele volta a tocar no assunto:

> Os que se comovem diante da fome e se congregam contra sua desumanidade possuem comida, riqueza e conforto demais para ir às extremas consequências. Ou ela se torna objeto de caridade e de humanitarismo, ou ela desata dois tipos de movimentos sociais. No início da década de 1940, descobri o que um dos tipos representa: a mercantilização da pseudossolidariedade social. Muitos movimentos são meios de explorar os incautos e de usar a pobreza em relações de troca mistificadas. Pelo que li, nos Estados Unidos, por exemplo, verdadeiras fortunas circulam nessa rede de "assistência organizada". Outro tipo de movimento deita raízes no protesto social, na entreajuda comunitária, em entidades filantrópicas e em funções do "welfare state" (em agonia sob o "neoliberalismo") (Fernandes, 1998, p. 224).

No Brasil, segundo o sociólogo, os dois tipos de movimento tiveram trajetórias peculiares. Enquanto a teia de ações protetoras da pobreza sempre foi paralítica na esfera estatal e anêmica na esfera privada, a exploração comercial específica dos movimentos sociais começou a ganhar vulto na década de 1990, com o florescimento das ONGs e o fortalecimento das "organizações sociais" do "terceiro setor"[72]. Em um outro artigo, publicado no início de 1994, comentando as estratégias assistencialistas de combate à fome que estimulam uma "solidariedade paralítica", Florestan alertava que "é preciso virar o Brasil pelo avesso para descobrir outras soluções, que não procedam da 'caridade cristã' e da piedade, palavras que se chocam com a 'virtú' capitalista mercenária dos que mandam" (Fernandes, 1994c). Curiosamente, ele volta a tratar da questão também no primeiro artigo do ano de 1995, destacando que nas relações entre capitalismo e "a festa da caridade", "o capital sempre se deu melhor", tratando o "exército industrial de reserva", fruto da acumulação acelerada, com o aparelho repressivo estatal, a conivência das religiões "redentoras" e as "ilusões difundidas pela mídia eletrônica e escrita" (Fernandes, 1995g).

[72] Sobre esta nova estratégia de legitimação social no Brasil, conferir Neves (2005).

O que a práxis político-pedagógica de Florestan nos aponta é que o horizonte das lutas no campo educacional deve ser a universalidade do bem-estar social em todos os seus níveis. No caso do ensino superior, isso se expressa na possibilidade de acesso de um público cada vez mais amplo a uma educação de qualidade socialmente referenciada que justifique sua gratuidade. No caso da educação básica, o referencial deve ser o investimento maciço – acompanhado de técnicas racionais de funcionamento e gestão – para o atendimento qualitativo da massa populacional, que tem na escola pública sua única possibilidade de acesso aos bens sociais. Por fim, vale ressaltar, que em todos os níveis deve prevalecer o império do espírito público, condição fundamental para a existência do pluralismo de ideias como possibilidade de consolidação dos ideais democráticos. Isso porque, como afirma Neves (2000, p. 97), "a escola de propriedade privada tendencialmente restringe sempre mais a possibilidade de alcance da democratização do espaço escolar, por expressar, prioritariamente, interesses específicos, particulares".

Terminando uma de suas teses, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1964) colocava a questão: subcapitalismo ou socialismo? Sabemos que a *opção* pelo segundo modelo não é tarefa das mais fáceis, assim como a sua *consecução* está no nível das possibilidades históricas. No entanto, a persistir o consenso que paira sobre os últimos governos, a sociedade e a mídia deste país tupiniquim, as políticas de manutenção do primeiro estágio continuarão sendo implementadas. Ao invés de "remar contra a corrente", construindo um projeto nacional de reformas dirigidas a partir de interesses internos, o Brasil condena-se, segundo Florestan, "a incentivar uma política estreita de continuidade prolongada (secular) e a absorver o tipo de dependência nascido da instrumentalização do Estado, da ciência e da tecnologia utilizada pelos países centrais e seus conglomerados empresariais" (Fernandes, 1994b).

Mas, como nos lembra o próprio sociólogo, há uma espécie de *processo educativo* permanente nas relações sociais em crise, que sob

condições democráticas, pode engendrar a formação de um novo senso comum. Nesse cenário, cabe ao educador socialista[73], preocupado com sua formação política, combater os instrumentos que bloqueiam as possibilidades de transformação histórica, a começar pela luta contra a "cotidianidade", um aspecto da vida cotidiana, que transforma a realidade social numa realidade manipulada, na qual paira uma alienação extrema que provoca a mistificação dos processos de reprodução social (materiais e simbólicos). A esse tipo de educador, portanto, cabe ir além da "rotina" da vida privada e escarafunchar a vida cotidiana do trabalho, que não deve ser reduzida à ideia de *contrato social*. Para isso, é preciso recuperar a memória dos segmentos populacionais marginalizados e mostrar que eles fazem História com "H" maiúsculo, a história que "atravessa a vida de pessoas concretas" (Martins, 1998, p. 198). E o resgate dessas memórias pode revelar a verdade *esquecida* desses tempos de hegemonia do pensamento neoliberal: a do trabalho como fonte social de riqueza. Afinal, como lembra Florestan, o que a "história oficial" geralmente aponta como criação das elites é, na verdade, produto das lutas trabalhistas:

> O crucial é que os trabalhadores se incluíram, como e enquanto classe, entre os agentes históricos, forçando a maioria das grandes transformações sociais do mundo moderno, que figuram na consciência burguesa e na "história oficial" como inovações das elites no poder. Entre as transformações repontam desde a modificação das condições de trabalho, da jornada de trabalho, elevação dos salários, redistribuição da renda e padrões decentes de vida, até a participação simbólica dos trabalhadores na administração da empresa, a conquista de códigos de trabalho mais equitativos, da seguridade social, da expansão e democratização do ensino etc. (Fernandes, 1991a, p. 22).

---

[73] Entendido aqui tanto como indivíduo quanto como sujeito coletivo – tal como o partido, que, segundo Florestan, num de seus últimos artigos, não pode esquecer de somar à representação institucional a tarefa de educação política dos trabalhadores, para a sua "emancipação e desalienação" (Fernandes, 1995h).

A meu ver, um dos maiores méritos da pedagogia socialista de Florestan, presente em seus artigos de maturidade, está, sobretudo, na crítica que faz aos argumentos dos que defendem o fim da centralidade do trabalho no capitalismo tardio. O banimento da noção de conflito na esfera das relações entre capital e trabalho só favorece, segundo o sociólogo, "a falaciosa utopia da 'democracia participativa'", nos termos usados pelos ideólogos da *nova* social-democracia, que coloca maior peso nos aspectos formais da cidadania e esquece as questões de fundo, aquelas que dizem respeito ao projeto de emancipação humana do jugo de todas as formas de exploração (Fernandes, 1995i) – que passam, impreterivelmente (ainda que não somente), por questões que dizem respeito às "estruturas, ritmos e funções de dada economia sob o impacto do mercado mundial" (Fernandes, 1998, p. 216).

A estes argumentos, o publicista responde e coloca a seguinte questão:

> O trabalho não desapareceu. Evoluiu e sofreu alterações nascidas da civilização capitalista como um todo. Sem o homem – isto é, sem o trabalhador – não há produção e sem esta, em constante desenvolvimento, não existe civilização. Automatiza-se a produção. Mas anula-se o elemento humano? Ou se quer chegar ao ideal do fascismo e do nazismo de robotizar o ser humano e todas as qualidades da pessoa? (Fernandes, 1995j).

Florestan atual

Ao seguir os passos da luta de Florestan em defesa dos princípios democráticos e pela constituição de um sistema educacional condizente com esses princípios, verifica-se que o trabalho por ele (na condição de estudante, professor universitário, cientista social, militante socialista, parlamentar e publicista) cumpre um efetivo papel de *pedagogo das causas sociais*, por articular três dimensões fundamentais que caracterizam um verdadeiro educador "revolucionário": a) amplo e profundo conhecimento histórico-estrutural da so-

ciedade; b) uma tomada de posição política de absoluta intransigência em relação às diversas formas de compromisso, de conciliação e de "cooptação" que viabilizam e reforçam o poder burguês; c) uma concepção de história que situa a luta de classes não apenas em relação às chamadas condições objetivas, mas também em relação ao campo das possibilidades do devir histórico (Silveira, 1987).

Sob o exposto, ouso afirmar, reiterando José Paulo Netto, que a "pedagogia socialista" de Florestan o legitima como um verdadeiro "tribuno do povo", dentro da tradição dos personagens que fizeram a história do socialismo, a começar pelo próprio Marx que, segundo o ideal exposto por Lênin, deve ser capaz de:

> Reagir contra toda manifestação de arbitrariedade e de opressão, onde quer que se reproduza e qualquer que seja a camada ou a classe social atingida; que saiba sintetizar todos estes fatos para traçar um quadro de conjunto da brutalidade policial e da exploração capitalista; que saiba aproveitar o mais pequeno pormenor para expor perante todos as suas convicções socialistas e as suas reivindicações democráticas, para explicar a todos e a cada um o alcance histórico-universal da luta emancipadora do proletariado (Lênin *apud* Netto, 1987, p. 304).

Mas a melhor tradução de sua capacidade em irradiar o marxismo como força revolucionária (o que o faz, mesmo contra a sua "vontade", tornar-se uma expressão histórica das forças intelectuais na sociedade brasileira – inclusive no campo educacional), está no "otimismo da vontade" que atua a partir do "pessimismo da razão", os vértices da prática revolucionária gramsciana, que, no caso brasileiro, tem a seguinte especificidade: "Nós não temos remédio senão sermos otimistas. Não há outra saída. Nós não temos uma história, nós não conquistamos colônias, não construímos impérios. O nosso reino é o futuro" (Fernandes, 1987, p. 313).

Exemplo de vida que é antítese, portanto, às posturas intelectual-pragmáticas dos defensores das "utopias possíveis"[74], que pro-

---

[74] Segundo Florestan, uma contradição em termos, já que "ao se tornar possível, uma utopia deixa de existir" (Fernandes *apud* Martins, 1997, p. 15).

clamam o "fim da História" e o "fim das ideologias", em consonância com os interesses de manutenção do *status quo* do atual modo de produção e reprodução social.

> Nada de ideologias, pedem uns, acreditando que a iniciativa privada e o "neoliberalismo" prescindem de uma fortíssima carga ideológica e de uma espécie de estado que converte a democracia dos mais iguais em requisito do capitalismo. Nada de utopias, apregoam, como se a humanidade tivesse esgotado o seu potencial inventivo no "progresso" inerente à invasão de todos os lares pela televisão e nas maravilhas de um *welfare State* que atesta a falência da civilização capitalista (Fernandes, 1990, p. 212).

Como assevera Florestan, "há qualquer coisa de podre em um universo intelectual em que não se compreende o significado da história em processo, preferindo-se a especulação estéril de que 'a história não existe'" (Fernandes, 1990, p. 156). Em vez disso, fica para nós a tarefa de levar à frente o inconcluso "programa" político-científico-pedagógico do radicalismo plebeu florestaniano, muito bem sintetizado por Gabriel Cohn da seguinte maneira:

> Trabalhar na margem para vencer a condição marginal; visar ao centro sem instalar-se nele; buscar sempre identificar as condições objetivas para a aplicação de "técnicas democráticas de intervenção na realidade social" na busca de novas formas de organização compatíveis com a realização de todas as suas potencialidades, sem exceção (Cohn, 2005, p. 250).

Inconcluso, afirmo, tanto no sentido de que "ela [a obra] não foi ainda suficientemente revelada em toda a sua riqueza e significado" (Pinto, 1997, p. 42), quanto na necessidade de "repeti-la" da mesma maneira que •i•ek (2005, p. 341) se refere à obra de Lênin: "Repetir Lênin é repetir não o que Lênin fez, mas o que ele não conseguiu fazer, suas oportunidades perdidas".

É desta forma que compreendo a herança da "pedagogia socialista" de Florestan Fernandes – inclusa sua crescente preocupação com a formação política dos educadores – forjada em suas múltiplas trajetórias profissionais: não um sistema ou mesmo uma

teoria fechada posta como receita para aplicação imediata; mas como inspiração metódica de que a transformação societária demanda um grande esforço educativo, tarefa que não pode prescindir dos conhecimentos produzidos pela humanidade e da vinculação com os movimentos políticos e sociais que se fundam na perspectiva igualitária de instauração de um verdadeiro "reino da liberdade" – na qual a práxis existencial vai além da produção e da reprodução material.

Marcos Marques de Oliveira é mestre em ciência política e doutor em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É assessor de projetos sociais do Instituto Souza Cruz e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (Nufipe), da Faculdade de Educação da UFF. Atua nas áreas de comunicação, educação e ciências sociais, tratando dos temas política educacional, mídia e educação, sociologia da educação, história da educação, terceiro setor e juventude rural.

A formação política e o trabalho do professor[75]?

O tema que me foi proposto é extremamente complicado e exige muita meditação. Não cheguei a preparar um plano expositivo. Esperava encontrar, na relação com o auditório, uma forma de saturar o debate de três preocupações centrais, a partir das quais procurarei desenvolver a minha parte, vamos dizer, autoritária desse mesmo debate. Autoritária, porque farei a exposição e vocês não poderão escolher as minhas ideias.

Acho que um primeiro ponto essencial é o que diz respeito à tradição cultural brasileira e ao que ela tem representado na limitação do horizonte cultural do professor, menos na teoria que na prática. Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 1944, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Essa afirmação é curiosa, porque se ele não trabalha com as mãos, é um intelectual. É preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores, por exemplo, que se dedicam ao ensino de crianças – as célebres professoras primárias. Sou de uma época em que se lia em peque-

[75] Transcrito de: Fernandes, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989d. (Educação contemporânea), pp. 157-175. Publicado originalmente em: CATANI, Denice; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luiz Carlos; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 13-37.

nos livros de memórias de uma professora, por exemplo, a história de uma professora que trabalhou numa fazenda. É preciso pensar nisto: desde esse professor até aqueles outros, como Mario Schenberg, que são considerados como grandes cabeças teóricas. Todos somos professores. Todos somos, fomos e seremos brutalizados. Esse é um tópico importante. O segundo tópico diz respeito à própria correlação entre a atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer. E dentre as sociedades subdesenvolvidas, o Brasil se apresenta com características peculiares, por ser uma sociedade com desenvolvimento desigual muito forte e, portanto, por apresentar contrastes e contradições muito violentos. O último ponto seria uma tentativa de propor a minha posição, que no passado eu não tornava explícita, respeitando um certo ecletismo que fazia parte da orientação básica da universidade e que, hoje, desde que fui lecionar na Universidade de Toronto, tenho procurado tornar evidente. O que um marxista pensa, quando se coloca diante de um assunto como este? Aí então se colocam os três pontos centrais da exposição. É claro que eles são amplos. Não estou aqui para dar receitas, nem propor soluções. Venho participar de reflexões, com vocês, e minha função é a de provocar um debate.

Quanto ao primeiro ponto, é sabido que a orientação mais ou menos fechada, que prevaleceu no período colonial em relação à cultura e à educação, ela não foi desagregada com a Independência nem com a proclamação da República. Mesmo as reformas pombalinas de instrução pública tiveram repercussões modestas no Brasil. Não se chegou a transferir para o Brasil o conjunto de transformações que ocorreram na sociedade portuguesa, e isto porque Portugal entravava o processo de crescimento cultural da colônia, e a aristocracia senhorial, posteriormente, tratou o Brasil como a antiga Coroa: fechou os horizontes. De modo que a grande tradição cultural brasileira é de um elitismo cultural fechado,

cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração.

É algo muito curioso, porque a desconfiança em relação ao intelectual seguia paralela a uma atitude intelectual mais ou menos aberta, dependendo naturalmente de quem se fala. Quando vocês ouvem falar de um homem como o velho Conselheiro Nabuco, vocês têm um ponto de referência para avaliar o que foi essa elite num momento de apogeu. Um homem que estava preocupado com o marco das leis, com a transformação da sociedade brasileira em termos de uma organização institucional que garantisse um mínimo de liberdade e reduzisse o despotismo, sempre inerente à escravidão, que se manifestava em todas as direções – na relação do senhor com o escravo, nas relações do senhor com os homens pobres livres, que eram equivalentes humanos dos escravos (sem as garantias sociais que estes tinham por ser propriedade), nas relações do senhor com sua mulher, com todas as mulheres, com seus filhos, com todos os jovens. Era uma sociedade altamente hierarquizada. Mas, ao mesmo tempo, era também uma sociedade que precisava do intelectual. E o caminho que se descobriu para utilizar o intelectual foi o mesmo que orientou o seu uso pela Igreja Católica.

As instituições-chave foram taxativamente circunscritas a um perímetro de defesa exasperada da ordem existente. Mesmo nas escolas superiores isoladas, que foram o que nós conhecemos de mais avançado, graças à vinda da Corte para o Brasil e ao desenvolvimento posterior do Segundo Império, mesmo aí, o interesse que havia pela atividade intelectual propriamente dita estava vinculado à atividade administrativa e política indispensável desses profissionais liberais. O próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação. Nesse contexto, o intelectual era, por assim dizer, domesti-

cado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isso não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural.

E a tendência perdura até hoje. Quando se fundou a Faculdade de Filosofia, os próprios fundadores tinham a ideia de uma renovação das elites. A ideia de que não estavam plantando, no Brasil, a sementeira de uma revolução cultural, mas sim, tentando renovar, fortalecer seus quadros humanos, para ganhar no campo da cultura a batalha que haviam perdido no campo da política. Portanto, é uma tradição cultural que empobrece a visão do que seria a cultura cívica. É muito importante a amplitude da cultura cívica de uma nação. Uma nação da periferia pode importar todas as técnicas sociais, todas as instituições-chave, todo o sistema de valores de uma dada civilização, mas nem por isso pode importar os dinamismos pelos quais essas técnicas, essas instituições e esses valores se reproduzem, crescem e se transformam. Esse lapso, que nos perseguiu de forma secular, tornou a invenção uma ocorrência efetiva, mas esporádica, possível apenas quando surgiam pessoas de tal porte criador que a repressão cultural não era capaz de inibir.

Se se aceita esta perspectiva entende-se por que o professor nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade. Ele era considerado como instrumento de dominação e, muitas vezes, ficava nas cadeias mais inferiores do processo, como aconteceu com o padre em relação ao escravo. O professor era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade. Eu me lembro de livros nos quais estudei e que foram elaborados para crianças, no fim do século XIX e no início do século XX. Por acaso caíram em minhas mãos e por aí eu aprendi muita coisa. Eram de bom nível, até em termos de nível intelectual, superior aos livros

que as crianças usam hoje. Mas marcavam, de uma maneira quase que hierática, o caráter mecânico, autoritário da educação. A criança ia para a escola, não para se desenvolver como uma pessoa, mas para ser uma espécie de maquininha na sociedade em que iria viver. A diferença se faria naturalmente pela capacidade das famílias de reenriquecer esse empobrecimento cultural, porque era, de fato, um empobrecimento aprender técnicas divorciadas da capacidade de pensar e de ser diferente.

Por que a cultura cívica era tão circunscrita, tão fechada? Porque no Império a democracia era a democracia dos senhores. Na República foi uma democracia de oligarcas. Ou seja, aquilo que os antropólogos, que estudaram a África do Sul, chamaram de democracia restrita e que os nossos cientistas políticos têm medo de aplicar à sociedade brasileira. Para essa democracia restrita é dispensável uma cultura cívica e, quando existe alguma coisa parecida com uma cultura cívica, ela é acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar. Essas três coisas eram interdependentes e se interligavam. No horizonte intelectual predominante, para aqueles que eram formados à luz da imaginação, da personalidade-*status* dos membros das classes dominantes, das aspirações sociais das suas elites culturais – não cabia a ideia de que há uma cultura cívica que é de toda a nação. A nação eram "eles". Aquele pequeno "nós" coletivo, que era o mesmo praticamente de norte a sul. É preciso refletir objetivamente sobre isso, mas não construir mitos, fantasias, porque essa é a nossa realidade histórica.

Há um processo que não tenho tempo de discutir aqui, relativo ao modo pelo qual a República deu origem a escolas primárias, vinculadas a concepções pedagógicas diferentes, e como isso foi um elemento acumulativo, que depois influenciou tendências renovadoras manifestadas nas faculdades de Direito, Medicina, Engenharia

etc. Na carência de uma cultura cívica, a sociedade civil não era uma sociedade civil civilizada. Era uma sociedade civil rústica, uma sociedade civil na qual o despotismo senhorial ou do mandonismo, com outros componentes, tinham um papel vital. Pode-se avaliar isso quando surgem os primeiros educadores que fogem a esse padrão. Esses educadores são naturalmente rebentos da burguesia, principalmente da burguesia urbana, embora alguns, como é o caso de Anísio Teixeira, tenham raízes na sociedade senhorial, e outros, como Fernando de Azevedo e mais uns três ou quatro, sejam pessoas de famílias tradicionais, algumas que se mantiveram importantes, outras que decaíram socialmente. Esses educadores trouxeram para o Brasil, em nível de consciência social, uma perspectiva revolucionária sobre a educação. Anteciparam mudanças, que seriam potencialmente possíveis e necessárias, numa sociedade capitalista, mas que as classes dominantes brecaram, impediram. Ao ler o *Manifesto dos educadores*, vê-se que o grande componente sociológico desse documento está na tentativa de transferir para o Brasil os ritmos avançados das sociedades europeias. Era como se a Revolução Francesa desabasse sobre nós, no plano educacional, sem ter desabado no plano econômico e político. Portanto, uma consciência utópica, mas uma consciência articulada. Vejam o que aconteceu, lendo a terceira parte do livro de Fernando de Azevedo. A cultura brasileira depara-se, ali, com o drama da resistência terrível que os centros mais tradicionais, e principalmente a Igreja Católica (que chegou a exercer um semimonopólio sobre a educação), mantiveram; a resistência tenaz que se moveu contra eles, e inclusive a tentativa de desmoralização sistemática daquelas pessoas, embora alguns, como é o caso de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, fossem "homens da casa", com formação religiosa. O próprio Fernando de Azevedo afastou-se da ordem dos jesuítas quando ia tomar votos. Naquela célebre meditação antes de tomar voto, ele descobriu que sua vocação era outra e separou-se da Igreja. Foi uma campanha tremenda, que pro-

duziu resultados nefastos. Por aí se tem um horizonte cultural claramente delimitado, porque, afinal de contas, a cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade. Essa massa era a gentinha; e, para ser a gentinha, a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos (ou então, seria uma espécie de ersatz, uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar máquinas humanas para o trabalho).

Assim, tem-se um circuito histórico, que foi quebrado pela própria dinâmica do desenvolvimento da luta de classes no Brasil, da expansão do capitalismo e que ainda é vigente quando se dá um avanço notável – a criação de um Instituto de Educação – que a imaginação de Fernando de Azevedo e dos seus companheiros concebeu segundo um padrão que poderia ter sido o francês. Quando se pensa naquela instituição, pensa-se de uma maneira que responde a essa consciência utópica. Assim, o educador precisa aprender biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, administração escolar, educação comparada, didática geral, didática especial e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, será mais acomodável e acomodado.

Esse debate nos leva, naturalmente, a um circuito que se monta aos poucos. Anísio Teixeira fala, com acerto, que, com a implantação da República, a educação deixou de ser uma educação de príncipe para ser uma educação da massa dos cidadãos. É uma afirmação teórica, vamos dizer, abstrata. Na verdade, a massa de cidadãos continuou a ser ignorada como antes, mas a República criava esta obrigação para o estado e criava para o professor a necessidade de ser um agente ativo, que ia além daquilo que as elites culturais, eco-

nômicas e políticas estavam dispostas a admitir. Mas, no circuito das transformações, acabou prevalecendo a ideia, que era essencial na calibração dos professores, tanto na Escola Normal e no Instituto de Educação, quanto na Faculdade de Filosofia, segundo a qual o professor deve manter uma atitude de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores. Essa batalha, que foi travada nos Estados Unidos e que é tão bem estudada por Wright Mills, em um dos seus livros, no qual ele procura explicar por que o pragmatismo norte-americano falhou, aqui foi travada num campo muito pobre. Como um professor pode ser neutro na sala de aula? Como um investigador pode ser neutro em suas pesquisas? E, principalmente, como um técnico, em nível de ciências aplicadas, de tecnologia, pode ser neutro em relação ao controle de forças materiais, sociais, culturais, psicológicas etc.?

Esse debate sobre neutralidade ética implica a ideia de uma responsabilidade intelectual. Isto é, ela é o caminho pelo qual o especialista, saindo da escola normal ou da universidade, norteia-se em termos de uma relação de responsabilidade com a sociedade, isto é, com a ordem. Ele não é colocado numa relação de tensão, mas de acomodação. E quando ele abre o caminho da tensão por outras vias que não são estimuladas a partir do ensino e da pesquisa, nascem apesar das imposições e limitações formuladas em seu nome. A essa concepção correspondeu a ideia de que era necessário separar o cidadão do cientista e do professor. Essa disjunção foi fatal para a minha geração. Eu posso pensar o que eu quiser. Posso ser socialista, sempre fui socialista, desde que me tornei gente, consciente da minha relação com o mundo. Como professor, o socialismo não deve ser dimensionado em sala de aula, pois aí deve prevalecer um ecletismo, que vai desbotar as implicações socialistas do pensamento do professor. O cidadão está num lado, o educador está em outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do

cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. Todos os regimes manipulam. O totalitarismo não manipula sozinho a personalidade humana ou os pequenos grupos, as grandes massas. Manipulações são feitas em termos de interesses dominantes e com frequência de forma repressiva e opressiva. Este é um tema muito vasto para nossa exposição, mas de qualquer forma ajuda a entender a pobreza do circuito da cultura civil. Ela era tão esmagada, tão pobre que até esse traço da personalidade do professor é essencial no conjunto, como chave, para entender outras coisas. Deveria ser despojado da dimensão de cidadão, na sua prática educacional, na sala de aula. Mas, justamente ali, o professor precisa ser professor-cidadão e um ser humano rebelde.

Isso levou certos círculos, que saíram da Faculdade de Filosofia e de outros centros de estudo, a um radicalismo que esteve vinculado ao radicalismo dos pioneiros, mas que possuía um campo independente. A convergência foi produto do momento histórico. Eu, por exemplo, trabalhei com Fernando de Azevedo; fui assistente dele, nunca aluno, nunca pensei como ele. Tínhamos muitas afinidades, eu sentia muita admiração por ele, mas pensávamos de modo diferente, para o nosso bem... Foi vantajoso para ele pensar por conta própria e permitir que eu fizesse a mesma coisa. Mas esse radicalismo, que foi produto dos rebentos, das transformações que ocorreram na esfera do ensino escolarizado, levou muitos a uma amarga e elaborada concepção cética, porque parecia que, por meio da escola, não se podia fazer nada, porque a escola, afinal de contas, não era a sociedade. A grande mudança só pode ser provocada na sociedade e, portanto, o essencial era sair da escola, ir para a sociedade e ali travar a grande batalha no campo da revolução política.

Respeitando o que há de verdade nessa posição, que seria um extremismo – e, se absorvida pedagogicamente, seria um extremismo pedagógico –, ela falha num ponto. É que, com frequência, para

se usar um conceito que foi operativo na década de 1940, e aplicado pelos antropólogos, há mudanças antecipadas, que ocorrem em primeiro nível de uma instituição e podem avançar em relação às transformações da sociedade global, percorrendo depois outras esferas da sociedade. O professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem de realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem de fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis. Esse debate, hoje, tem uma grande atualidade, porque a cultura cívica agora deixa de ser um elemento mistificado e mistificador. Deixa de ser um fetiche, algo improvável ou algo de circuito estreito. A cultura cívica passa a ser aquilo que a sociedade toda está construindo, nas piores condições possíveis que poderíamos imaginar e, portanto, é decisivo que o educador volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da sala de aula, com os seus papéis dentro da sociedade, para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural e para que deixe de ser um instrumento das elites. É claro que o professor pode ser, como diz um sociólogo colombiano, membro de uma antielite. A criação da antielite não está na vontade de um professor isolado, mas é parte de um processo sociocultural e, nesse processo, os professores têm um papel decisivo.

O segundo ponto é o mais importante em toda a nossa conversa aqui. É claro que um professor que leciona numa sociedade rica, desenvolvida, pode não ter de se preocupar com certos temas. A mesma coisa acontece com o clero. O clero da Europa avançada e dos Estados Unidos tende a ser muito mais leniente para com os poderosos do que o clero que vive, por exemplo, os dramas humanos do Nordeste ou das favelas de São Paulo. Os que têm experiência com o pensamento de Paulo Freire já sabem qual é essa pedago-

gia dos humilhados e ofendidos, dos oprimidos, e qual é o mínimo que diz respeito à elaboração de uma pedagogia dos oprimidos e que, dialeticamente, só pode ser uma pedagogia da desopressão. Não existe uma pedagogia dos oprimidos, existe uma pedagogia da desopressão, da liberação dos oprimidos.

A controvérsia, aí, seria a de se saber se é pela via da instituição, se é pela via dos professores ou das elites culturais que os oprimidos se emancipam. Em geral, essas fontes apenas ajudam. Podem dar um pontapé inicial, mas o processo precisa ser muito forte e dinâmico na sociedade, para que isso se propague e para que um pedagogo rebelde e o conjunto dos professores, que estejam porventura envolvidos num processo de transformação, pensem a realidade politicamente. Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Aí está um problema essencial. Na época em que frequentei a Faculdade de Filosofia, estava muito na moda um livro de Kilpatrick: *Educação para uma civilização em mudança*. É muito importante refletir sobre o título desse livro e o quanto ele é mistificador. As palavras *civilização* e *mudança* prendem a imaginação do leitor a dois símbolos; e há quem não queira civilização e quem rejeite mudança. O importante não é dito ali. Eu próprio demorei algum tempo até decidir-me a escrever uma introdução de certa envergadura teórica, sobre a natureza da mudança. A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, de as classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das

classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação. Pode-se ver que a polarização é muito complexa. O conservador quer a mudança. Se não houver mudança, a própria dominação pode ser destruída, sofrer uma crise. Não se pode manter uma sociedade sem transformação. Até a ditadura recente, de governo a governo, promoveu mudanças substantivas para continuar existindo, crescendo, mantendo-se como ditadura. O conservador deseja mudança, mudança essencial para manter o conservantismo, para vitalizar o conservantismo. O reformista não é reformista se não for capaz de definir programas de mudança – mudanças que, aí, passam a ser essenciais, porque para o reformista não se trata de preservar uma ordem, trata-se de ir ao fundo das potencialidades de transformação dessa ordem, como quiseram, por exemplo, os pioneiros da educação nova. Se temos uma sociedade capitalista podemos explorar todos os elementos que são possíveis dentro dessa sociedade. E o reformista pode também querer alguma outra coisa, querer um socialismo que, além de forçar essa revolução dentro da ordem, queira juntar a essa revolução o começo de uma transição para novas formas econômicas, sociais e políticas. Por fim, o revolucionário também quer mudanças, e mudanças que partam da revolução contra a ordem, que enterrem a ordem existente e, junto com ela, conservadores e reformistas.

Toda essa problemática era deixada de lado, porque a consciência utópica, que reinava na pedagogia, era mistificadora. Ela se paralisava diante da ideia de mudança. É curioso que voltemos a isso. O "mudancismo", hoje, parece ser um sinapismo. Serve para tudo, inclusive para despertar falsas esperanças e crenças na transformação automática da sociedade. Mudança requer luta e luta social entre classes. Um professor deve aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista. Não sei se vocês chegaram a ler Marx no original, ou se porventura leram a antologia que eu organizei, *Marx-Engels: História*. Nessa antologia, há uma leitura so-

bre isso. Marx dizia: "Eu não criei a ideia de classe, não criei a ideia de luta de classes". Ele explica o que fez de novo, que não foi cunhar a palavra classe, nem inventar o conceito de luta de classes. Isso ele encontrou pronto e acabado, na obra de historiadores, economistas e filósofos, que haviam produzido uma vasta obra a partir do século XVIII em diante. Pode-se, porém, fazer como os teólogos da libertação, ou seja, absorver estes conceitos sem absorver o marxismo e, até, combater os marxistas, de uma maneira que não é agradável para mim, como o faz Frei Betto. Tudo isto é importante dizer, porque mudança implica luta e luta social. Se o conservador quer mudar alguma coisa, quer fazê-lo para preservar suas posições de poder ou, então, para amplificá-las, para não correr riscos; o reformista quer mudar para conquistar posições de poder; por sua vez, o revolucionário quer mudar porque se identifica com classes que são portadoras de ideias novas a respeito da natureza, do conteúdo da civilização e da natureza do homem.

O debate que se travava dentro da universidade, por exemplo, a respeito daquele livro de Kilpatrick, era pobre. Cheguei a escrever um pequeno artigo em *Educação e sociedade no Brasil*, no qual fazia certas ironias, o que foi mal recebido pelos pedagogos. Eram comentários muito sérios, mas envolviam ironias com endereço certo. Mudança, substantivamente, sempre é mudança política. Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudança. E nesse caso, por exemplo, Dewey e sua escola deram uma prova muito rica do que o pragmatismo norte-americano conseguiu fazer, usando a escola como instrumento de transformação do meio social ambiente. É muito importante estudar o que foi feito nos Estados Unidos, tentando aproveitar os recursos materiais e culturais do ambiente, para modificar a relação do estudante com a sociedade. Às vezes uma

sociedade de mineradores, decadente, podia encontrar na escola o eixo da luta contra a pobreza, contra a estagnação econômica, contra o indiferentismo diante da catástrofe. A escola não é tão neutra, desde que ela seja projetada numa esfera de ação propriamente política. Num país como o Brasil, pela própria natureza da situação, os educadores, mais até que os políticos, são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade em relação ao nível político. Isso é curioso. Antes que os sacerdotes rebeldes tivessem dado seu grito, os educadores haviam dado o seu, mas não encontraram meios de organização institucional, porque a máquina do estado é opressiva, a empresa privada também e, assim, os educadores ficaram impotentes, mesmo quando tinham consciência do que podiam e deviam fazer.

Observe-se, por exemplo, o que disse certa vez um padre: "um ser humano não pode ser cristão no Brasil nas presentes condições materiais, sociais e culturais de vida". Não há elementos que criem a humanidade desse ser e que nele despertem a consciência de uma humanidade, que pode sentir-se ofendida e rebelar-se contra a opressão. Para que o catolicismo se torne possível, é preciso criar um novo tipo de homem. Não se trata aqui da revolução socialista em Cuba ou de criar um homem socialista, como dizia Guevara. Trata-se de encontrar o homem na situação brasileira, de desobjetificar e de humanizar o ser humano que vai para a escola despojado das condições mínimas para passar pelo processo educacional. Não sei quantos de vocês leram o trabalho do prof. Luiz Pereira, *A Escola numa área metropolitana*, dissertação de mestrado orientada por mim. Vê-se ali o professor travando contato com esse estudante de origem mais modesta, de populações migrantes, que transferem do Nordeste para o Sul suas misérias, deficiências e carências, como diria Darcy Ribeiro. E constata-se que o professor não possui formação necessária para entender, cabalmente, o que lhe compete fazer. Luiz Pereira, a partir do material empírico,

traça atitudes de afastamento e da avaliação negativa por parte do professor desses estudantes. Professores de pequena burguesia, de classe média, que, naquele momento, estavam com o horizonte obscurecido pelas noções das classes dominantes, noções que vêm daquela concepção mandonista, herdada da sociedade colonial, imperial e que vicejou na Primeira República. No entanto, muitos professores aprenderam novos papéis (tenho uma cunhada que trabalha numa escola da periferia e vejo como as coisas ocorrem; ela e suas companheiras andam atrás de material e praticamente confraternizaram-se com os miseráveis) e não têm mais aquela atitude de distanciamento e sim uma atitude de confraternização. O professor foi rebaixado em seu nível social e respondeu a isso positivamente. Em vez de se considerar degradado, procurou naquele ser humano, que antes não compreendia, um igual, que apenas está em condições piores e que ele procura ajudar em termos de cooperação social. A amplitude desta ação é muito mais assistencial que qualitativamente política, mas já é um posicionamento, já é uma ruptura, uma vitória da percepção de que o elemento humano que vai para a escola realmente precisa ser aí compreendido e transformado, dentro dos limites possíveis.

Agregue-se a isto outros dados, como o clima de violência. A violência desaba nas escolas primárias, secundárias, e até nas escolas superiores, em termos de destruição de equipamentos, de salas de aulas, de brutalização de estudantes, de professores e diretores. E há outra ordem de problemas. A deterioração que ocorreu no sistema de ensino, da qual é exemplo a recuperação do mandonismo, levou as classes dirigentes a empobrecerem a revolução nacional e retirarem da educação aquele mínimo que antes a caracterizava. E qual foi a consequência? Houve uma deterioração rápida de todas as escolas, tanto em nível de ensino pré-primário e primário, quanto em nível de ensino médio e superior. Esses problemas aparecem na pesquisa e na produção intelectual e há problemas ainda mais graves, porque,

afinal de contas, nesse despertar, estudantes e professores entendem que formam uma comunidade. Eles querem expandir-se como uma comunidade, quebrar aquelas barreiras, que antes introduziam diferenciais de classe não efetivos nas relações de estudantes e professores. E encontram o caminho barrado, por meio de várias vias: incompreensão dos meios de comunicação de massa, incompreensão do próprio estado que, na sua essência, opera como um estado de classe altamente conservador. Haveria ainda muitos problemas a salientar, inclusive o desnivelamento pelo qual passa a atividade do professor, que é um desnivelamento profissional e também econômico e, sendo as duas coisas, acaba sendo cultural. O professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo para adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente. Existem problemas ainda mais complexos, que dizem respeito às relações entre o Brasil e outras sociedades capitalistas, por exemplo, a dominação imperialista da Europa avançada, dos Estados Unidos e do Japão, sobre o Brasil. Ou ainda o fato de nós termos ganho uma comissão MEC-Usaid, que acabou calibrando toda a reordenação jurídica de nosso sistema educacional. É notória a introdução de concepções que degradam e subestimam o ensino público, enaltecendo o ensino privado e que acabam por fortalecer a ideia de que a educação, para ser *responsável*, precisa ser sobretudo uma mercadoria. Assim, é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar. Não que ele deva se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática que vá além da escola.

Isso efetivamente está acontecendo. Seria impossível, por exemplo, quando me tornei assistente na faculdade, ouvir algum professor dizer que ganhava salário. Um professor não dizia isso. Ele

tinha proventos. A concepção estamental era tão forte, que ele se sentiria degradado se fosse considerado (ou se se considerasse) um assalariado. Hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, quer até imitar os operários na luta econômica e política. Para ver se tem êxito, impõe-se certas normas na revalorização econômica da categoria profissional e na conquista de maior liberdade em outro espaço cultural. Então, faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar "armado" de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Portanto, a disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. É algo inconcebível e é retrógrado. O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

O último tópico nos leva a uma questão um pouco mais delicada, que me permite ser mais eu mesmo. Eu não sou só marxista. Sou um marxista que acha que a solução para os problemas dos países capitalistas está na revolução. Dizer isso não é uma "fanfarronice". É assumir, de forma explícita, o dever político mínimo que pesa sobre alguém que é militante, embora não esteja em um partido comunista e que, afinal de contas, tentou, durante toda a vida, manter uma coerência que liga a responsabilidade intelectual à condição de socialista militante e revolucionário. Se se olha para a sociedade brasileira de hoje, constata-se que o professor tem muitas promessas diante de si. Ele não precisa criar o ponto de partida de uma ação pedagógica politicamente orientada. Esse ponto de parti-

da, que foi um sonho para todos nós e que nos levou à ruína, à medida que tentamos criá-lo, acabou surgindo espontaneamente e, em grande parte, graças às transformações do modo de produção capitalista e do regime de classes sociais no Brasil.

A sociedade avançou, criou novas oportunidades históricas, e o fez por meio da diferenciação do regime de classes. A produção capitalista alterou-se, a incorporação aos países de economia central permitiu o florescimento de uma industrialização que esteve longe do alcance das nossas mãos no passado, e esse longo e complexo processo de formação de uma classe proletária e independente atingiu, enfim, o seu clímax. É curioso que isso tenha acontecido sob uma ditadura e contra a vontade dessa ditadura. Por quê? Porque uma ditadura não pode impor os limites de crescimento e de transformação de uma sociedade. Os capitalistas não podem ter as duas melhores coisas ao mesmo tempo: o crescimento do capital e o esmagamento do trabalho. Se o capital cresce, o trabalho cresce e se o trabalho cresce, o conflito social também. Se há repressão quanto ao conflito social, o conflito vai se manifestar de uma maneira clandestina, no subterrâneo da sociedade. E foi o que ocorreu aqui em São Paulo: operários que adotaram ideias que eram defendidas na década de 1950, mas que só se tornaram uma prática rotineira nos últimos anos, na década de 1970, por exemplo, e nesses últimos momentos. A comissão de fábrica, a comissão de bairro. Ou seja, a fábrica como um lugar onde não apenas se trabalha e se é explorado, mas como um lugar no qual o operário luta pelo reconhecimento de sua pessoa e do seu valor. Começa-se por aí. Ao mesmo tempo que se criam condições para a conclusão do processo de constituição de uma classe proletária independente, criam-se as condições da luta política contra a supremacia burguesa e contra a dominação burguesa. Derrotar essa supremacia é, afinal de contas, uma necessidade orgânica dos trabalhadores. E as grandes dificuldades existentes dizem respeito

aos meios institucionais de autodefesa coletiva. Esses meios foram forjados a partir do desafio da repressão. Sindicatos que se transformam, modos de ação conjugada que se alteram e tentativas de inibir o despotismo do capital, dentro da empresa e na sociedade global. Uma luta tenaz para conquistar peso e voz na sociedade civil. Isso marca, portanto, um novo rumo da história.

Estamos na vertente de uma fase ainda não encerrada, mas que já adquiriu as condições de clímax, e em uma fase, ora iniciada (possível de se analisar, em alguns aspectos, por meio do livro do professor Celso Frederico, e em relação à qual se pode conhecer outros elementos importantes no livro do professor Luís Flávio Rainho). É fácil ver como aquele peão, que está ao mesmo tempo se proletarizando, se tornando um morador da cidade, se enlaça num processo de luta de classes altamente complicado e no qual ele acaba sendo um elemento decisivo, porque é ele quem dá o significado de massa e é ele quem, com frequência, levanta as exigências mais ardentes e mais insufocáveis. Assim, estamos no limiar de uma nova era e aqui se justifica a reflexão que Marx faz a respeito da necessidade de se pensar na educação do educador: "quem educa o educador?". O educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca e quando pratica uma má ação no sentido gestaltiano ele se autopune, aprende alguma coisa.

A educação do educador é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira de hoje. O educador está se reeducando, em grande parte, por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação. Isto apesar de ser uma pessoa da pequena burguesia ou da classe média. Ele rompe com seus padrões ou então passa por um complicado processo de marginalidade cultural, porque compartilha de duas formas de avaliação: uma, que é mais ou menos elitista; a outra,

que é mais ou menos democrática e divergente. Nessa situação-limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os estudantes. E isso vai tão longe que, se um professor primário, que antes era um zero, sair para uma greve, arrastará consigo não só os seus companheiros, a sua categoria, mas também estudantes, pais de estudantes, a manifestação de massa. Isso é muito importante, quer dizer, assiste-se a um processo novo, um processo em que o desnivelamento econômico, social e político criou a possibilidade de que o professor defina a sua humanidade em confronto com a tradição cultural e com a opressão política.

No segundo prefácio de *O capital*, Marx apresenta um debate muito interessante a respeito dos economistas alemães. O que eles poderiam fazer, depois que os economistas clássicos haviam criado a teoria econômica? O que poderiam fazer de original? Qualquer coisa que pudessem fazer seria uma repetição; consequentemente, eles tinham que pensar aquela teoria de forma crítica e redefinir a sua relação com a sociedade. Ou aceitavam a teoria econômica dos clássicos e se convertiam em "sacerdotes da burguesia" ou procuravam saber qual era o sentido imanente da história do presente. Qual era a classe que estava lutando pela revolução? E até que ponto fazer a crítica da economia política não era fazer uma nova teoria econômica, uma economia política do proletariado? A mesma coisa se pode pensar do educador. Não se trata de colocar o educador naquela perspectiva de ódio às instituições. Vamos acabar com as escolas, elas são prisões. Todas as prisões precisam ser destruídas. Não se trata disto. Instituições e valores são sempre redefinidos na marcha das civilizações. O homem nunca se livrou de certas instituições. Seria o caso de perguntar ao padre Illich, por exemplo, por que as escolas são más numa sociedade capitalista? Por que

poderiam ser boas dadas certas reformas ou dadas condições históricas que garantissem uma revolução social?

Seria preciso deslocar uma reflexão utópica abstrata para um circuito realista, que vincule a consciência de transformação a uma ação prática inconformista ou rebelde. É exatamente isso que o professor está tentando fazer agora. É claro que não é a massa dos professores. Não são todos os professores. Pode ser uma minoria, mas é essa minoria que está levando à frente um processo novo. Eu fiz uma conferência, ainda este semestre, no último congresso organizado pela Apeoesp. Foi uma surpresa para mim. Havia mais de 6 mil pessoas no auditório. Vê-se por aí o grau de mobilização. O que isso representa? Não eram mais de seis mil pessoas pleiteando, do governo Sarney, nomeação para os escalões intermediários. Eram mais de *6 mil* pessoas que estavam ali preocupadas com a relação do educador com a sociedade, com a humanização do homem que nessa sociedade é despojado da sua humanidade.

Voltando ao exemplo de Marx, o educador tem uma liberdade muito grande. Pode identificar-se com uma classe ou com outra, pode identificar-se com a classe dominante, com as classes intermediárias ou com as classes subalternas. É claro que o educador, tendo liberdade de escolha, pode dispor de uma ampla margem de atuação política na sociedade. Para uma pessoa que está na minha posição, posso dizer que é lamentável que muitos professores usem essa liberdade para tornarem-se conservadores e até reacionários, inclusive, para fazerem listas de punição de colegas dos quais gostariam de se livrar por motivos ideológicos, políticos e, às vezes, até de competição intelectual. Pode-se lamentar o teor dominante das tendências reformistas mais ou menos ambíguas. Mas, de qualquer maneira, existe uma vasta gama de potencialidades que se exprimem no campo real, ou seja, é possível conjugar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática. É isto que garante a transformação subs-

tantiva. A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária.

Essa é uma perspectiva que não é mais proclamada apenas como uma possibilidade. Ela é algo não só virtual. É algo que podemos considerar vicejando, na sociedade brasileira, com um ímpeto tão grande, que assustou os setores mais sofisticados da burguesia e levou, inclusive, a cúpula do PMDB a fazer uma aliança espúria com políticos egressos do governo ditatorial, com expoentes militares da própria ditadura e a uma conciliação que lhes permite, enfim, ganhar tempo e criar caminhos de interesse para as classes dominantes. Observam-se transformações que estão ocorrendo e que são de profunda significação no meio histórico brasileiro, definindo de maneira diferente a posição e as perspectivas dos educadores.

É claro que eu não posso senão sugerir isto e, ao fazê-lo, naturalmente, usei meu sistema de referência, sob o aspecto marxista: o encadeamento de consciência da situação com a ação prática modificadora. Esse encadeamento é substantivo, é essencial e especificamente político. Não se trata de proclamar uma utopia e dizer – "nós temos uma fórmula, graças a esta fórmula vamos produzir a nova escola, e esta vai gerar a nova sociedade, que, por sua vez, formará a nova geração". Isso tudo é conto da carochinha. Já se acreditou nisso, não só no Brasil, como também na Europa e nos Estados Unidos. A realidade é que as transformações são conquistadas a duras penas. Os professores entram, agora, nas mais difíceis condições de uma nova era, tal como está acontecendo com os proletários.

Verba pública para a escola pública[76]

Já se disse que não existe estado democrático sem educação democrática. Esta afirmação é de Anísio Teixeira, o grande apóstolo da pedagogia da Escola Nova. Vemo-nos, aqui, na contingência de voltar à tribuna para defender uma posição que deveria ser a de todos os Constituintes.

No parecer com que me honrou o Sr. Relator, vem dito que é necessário manter esse princípio de atribuir recursos públicos a escolas privadas, de uma forma direta ou por bolsas de ensino, para garantir o pluralismo educacional. Ora, o pluralismo educacional não depende da verba pública. Ao contrário, ele exige que, ao lado da escola pública, exista a escola convencional e também a escola que vive de seus lucros, que comercializa o ensino, que transforma o ensino em mercadoria.

Portanto, é necessário que se respeite o princípio do pluralismo educacional. Mas dele não decorre que caiba ao estado o mecenato do financiamento do ensino privado, leigo e confessional.

Já foi dito aqui que esta posição que eu estou defendendo está superada e arcaica. Devo lembrar a todos que arcaica e superada é a posição de se pretender que o ensino confessional seja alimentado pela verba pública, pelos recursos públicos, porque vem desde o início da República o combate da Igreja Católica contra a expansão do ensino público. E foi na década de 1930 que os grandes intelectuais da Igreja Católica desenvolveram uma campanha tenebrosa contra os pioneiros da Escola Nova. Esses mesmos representantes de um pensamento pedagógico superado aliaram-se às escolas privadas para oferecer, em 1934, um substitutivo ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que era, verdadeiramente, inovador e necessário.

---

[76] Adaptado do texto original publicado no *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, de 31 de agosto de 1988.

Portanto, esta posição não está superada. É a posição necessária, inevitável, em um estado democrático. Ao estado democrático cabe – como disseram os pioneiros da Escola Nova, como defendem todos os educadores modernos – a democratização do ensino. Colocar o ensino ao acesso do estudante pobre e, se necessário, ajudar esse estudante pobre a manter-se na escola pública e gratuita.

Portanto, escola pública, gratuita, de alta qualidade é um requisito fundamental para a existência da democracia. Não se pode compreender esta Constituição, em 1988, voltando a um debate do início deste século, voltando a posições de 1930, voltando ao substitutivo de Carlos Lacerda e, principalmente, combatendo uma filosofia democrática da educação.

Por isso, peço a todos que votem comigo, com o PT, com os partidos democráticos desta Casa: verbas públicas para a escola pública!

Três teses sobre a universidade[77]

Retomo a palavra para dizer que existem três teses equivocadas no debate sobre a universidade, que estão circulando de maneira intensa na imprensa e também nesta Casa.

A primeira diz respeito aos custos das universidades. Acham que o governo está gastando demais com as universidades. Somos um país pobre e não devemos investir nas universidades recursos financeiros nem humanos, porquanto há uma devastação, pois o ensino de primeiro grau, o básico, está realmente revelando deficiências estruturais. Aliás, todo o sistema de ensino no Brasil está em crise, que não vem de hoje, é permanente.

Sempre tivemos a tradição cultural de considerar a educação como o apanágio das elites, como um privilégio daqueles que

---

[77] Adaptado do texto original publicado no *Diário do Congresso Nacional*, Seção I, de 5 de junho de 1991.

podem usar a cultura, a educação para mandar, o que levou Anísio Teixeira a escrever *A educação não é privilégio*, livro que deve ser lido por todos. De fato, a educação não é privilégio. É preciso considerar, portanto, a totalidade do sistema de ensino.

A nossa Constituição, tão malsinada, que todos querem modificar... De 1988 até hoje, passaram-se três anos apenas. Recém-nascida, é quase natimorta: cada deputado tem ou terá uma emenda constitucional a apresentar.

Pergunto: por que fizemos tão grande esforço para elaborar uma Constituição que está sendo condenada? No entanto, essa Constituição deu novo realce à educação; criou a possibilidade de os pais de família recorrer à justiça para processar as autoridades que negligenciarem seus deveres no que diz respeito à educação; estabeleceu um prazo para superarmos o analfabetismo.

Essa mesma Constituição estabeleceu todo um gradiente, que vai desde o ensino pré-primário até o ensino pós-graduação, abrindo também a perspectiva de que a cada brasileiro fosse dada a oportunidade de frequentar uma escola, aproveitando o seu talento em benefício da sociedade. Ela define a educação como direito do cidadão e dever do Estado. Ela só claudicou ao não eliminar uma herança trágica, que vem de longe, e que confere à iniciativa privada meios para transferir recursos do setor público para o seu setor, de várias formas. Afinal de contas, como a opção democrática da maioria foi esta, temos de salientar que até neste ponto a Constituição respeitou aquilo que vários setores da sociedade desejavam.

Se considerarmos o sistema educacional no sentido geral, temos de pôr em relevo que os custos relativos são variáveis e que não se pode pensar nos custos do ensino superior, das universidades que mantêm pesquisas avançadas, estudos voltados para a aplicação e para a tecnologia ao mesmo nível da educação técnica de ensino médio ou da educação fundamental. Por isso a educação ministrada nas universidades é cara. Por isso deve ser privatizada? Por isso deve

ser sucateada, condenada? É claro que não. Trata-se de um erro lógico de perspectiva. Temos mantido a tendência de comparar o ensino do Brasil com o de países muito mais desenvolvidos, mesmo os da periferia, inclusive os chamados "tigres asiáticos", que são capazes de engolir nosso sistema educacional.

Não se pode comparar o que é desigual. Não podemos comparar Brasil, Estados Unidos, França, Inglaterra e Alemanha. Mas podemos, sim, aprender um pouco com o que fizeram, por exemplo, a Alemanha e o Japão. A Alemanha, no século passado, era uma nação que pertencia à periferia da Europa, portanto, era subdesenvolvida. No entanto, conseguiu um desenvolvimento acelerado, graças à educação. Havia tradições que vinham de longe e que levaram a Alemanha, principalmente nos meados do século XIX, a um intenso debate sobre a renovação cultural (*Sturm und Drang*). Várias correntes em conflito debateram os problemas culturais, renovaram o ensino superior e todas as áreas do saber, criaram a pesquisa pura, aplicada à tecnologia.

Com isso conseguiram, no fim do século XIX, ultrapassar a Inglaterra, um país que já entrava em obsolescência, porque foi o primeiro a realizar a revolução industrial e enfrentava esta realidade dramática, vendo as grandes corporações se expandirem com enorme rapidez em outros países.

Outro exemplo marcante que podemos citar é o do Japão. Sob a Dinastia Meiji, na década de 1980 do século passado, após realizar uma análise da Ásia, África e América Latina, decidiu que não seria uma nação colonial.

A essa decisão correspondeu um esforço que, ironicamente, muitos chamaram de pura imitação. Começaram imitando, mas, assim fazendo, criaram, descobriram, e já neste século o Japão era muito diferente dos demais países da Ásia, entrando na competição com os países mais avançados do mundo. Hoje, tem recursos para se confrontar com os Estados Unidos e com o Mercado Comum Europeu.

O esforço básico do Japão foi realizado em todos os níveis do ensino. É preciso considerar que não se formam cidadãos, não se cria cultura cívica, consciência social crítica de classe, de categorias sociais ou de setores econômicos sem uma base educacional que se inicie no primeiro estágio, aprofunde-se no segundo e atinja o seu clímax no ensino superior.

Devemos ver nesses dois exemplos o caminho que temos de seguir e não o drama das estatísticas, a revelarem que nos mantemos como um País de terceira categoria até na América Latina. É, portanto, uma tese equivocada a de dar prioridade a um setor do ensino. Temos de priorizar a educação escolar, a pesquisa pura e aplicada, o ensino fundamental, médio e superior, a formação de cientistas e o aproveitamento dos talentos. O problema, portanto, é global e não permite que se separe um aspecto da educação de outro.

É claro que o maior desafio aparece no nível da miséria, da fome, do analfabetismo, do abandono prematuro do ensino elementar. Para vencer essas barreiras, temos de enfrentar simultaneamente outras, a fim de nos tornarmos um país capaz de realizar sua transformação em Nação. Pois ainda não o somos. O que faz com que não sejamos uma nação é o fato de não termos criado um sistema de educação integrada altamente desenvolvido e capaz de nos fazer conquistar uma posição diferente desta que ocupamos na periferia e na América Latina.

O meu primeiro susto como sociólogo ocorreu em 1967, quando realizei um estudo comparado da universidade na América Latina. Descobri que o Brasil não fazia parte do grupo dos países deste continente que atingem a média da região. Levei o segundo susto quando descobri, no mesmo estudo, que, no segundo grupo de países que não alcançam essa média, o Brasil sequer era o primeiro; era o quarto ou o quinto país. Isso em 1967! Onde fica o nosso ufanismo, nossa esperança num futuro melhor? Se não vencermos essa barreira, sucumbiremos à fome e à miséria. O operário continuará massacrado, sem um padrão de vida decente, nossas regiões

permanecerão subdesenvolvidas e seremos um reflexo dos países que exercem dominação econômica, cultural, militar diplomática e política sobre a periferia.

O segundo equívoco que precisa ser assinalado diz respeito à maneira pela qual utilizamos os recursos com relação à universidade. Os recursos destinados à universidade são decrescentes, dispersivos e não levam em conta a racionalidade que deve imperar nessa esfera, em que o ensino é caro e a pesquisa é mais cara ainda. Não é nada demais termos alguns centros de alta qualidade no ensino e na pesquisa, desenvolvermos universidades de nível médio e, ao menos durante alguns anos, darmos à universidade com alta qualidade a responsabilidade de formar especialistas de maior envergadura. Esta seria a maneira de se aproveitar melhor os recursos.

Temos de enfrentar o problema e reverter o processo de sucateamento que se instalou na universidade brasileira: professores e funcionários mal pagos e estudantes negligenciados. Não basta apenas fornecer à escola recursos materiais e dar prioridade aos prédios. O exemplo da USP, em São Paulo, é oportuno, porque lá no caso da Faculdade de Filosofia, por exemplo, se conferiu prioridade à formação de especialistas de alta qualificação; e só depois que surgiram muitos especialistas é que se começou a construir os prédios e a aproveitar os talentos. É isso que devíamos fazer: montar uma estratégia de desenvolvimento do ensino superior, da pesquisa científica avançada, da tecnologia de ponta, uma estratégia de desenvolvimento de todas as áreas do saber, porque não se pode criar uma universidade unilateral, que se volte para a ciência e para a tecnologia e ignore a filosofia, a pedagogia, enfim, todas as outras esferas do saber. Universidade quer dizer ensino global, universal, integrado, um lugar onde não se deformem e estreitem mentes, mas no qual se produza a personalidade não só do sábio, do homem de talento, mas, de especialistas de níveis intermediário e avançado.

Infelizmente, assistimos hoje a um processo pelo qual se pretende a privatização do ensino superior, do ensino público. Pensamos que é mais barato. Estudem os Estados Unidos e aprendam; estudem o Canadá e aprendam; estudem a Inglaterra e aprendam. A coexistência da escola pública e da escola privada não quer dizer prioridade para nenhuma das duas; significa um investimento maior no setor público, que está a serviço de toda a sociedade, dos interesses de todas as classes e que desempenha quatro funções básicas: a do ensino, a da pesquisa, a da divulgação do saber e a chamada função reitora. Essa função não significa dirigir a sociedade, porém comunicar-se com ela, criar uma consciência social crítica, que saia da universidade, de modo que o cidadão não seja passivo e o eleitor pobre, mas com instrução, possa chegar à universidade e se tornar uma pessoa de espírito crítico, capaz de se devotar a qualquer área do saber, de fazer opções ideológicas e políticas de acordo com suas convicções mais íntimas e com as necessidades mais profundas da sociedade em que vive.

(...)

Peço permissão aos colegas para atacar o terceiro equívoco relativo à universidade, o qual ainda não tive oportunidade de mencionar. Esta era a parte mais complexa da minha exposição e, no entanto, terá que ser apresentada num prazo de tempo muito menor.

Sabemos que o Brasil está aceitando uma aventura terrível que nos torna um satélite de segunda categoria dentre os países periféricos. A modernização que o presidente Fernando Collor pretende introduzir, na base de pacotes pedagógicos e neoliberalismo, representa para o país algo regressivo. Nós devemos importar conhecimento tanto científico quanto filosófico, pedagógico e tecnológico. Mas não é por aí que uma Nação se torna autônoma, avançada e capaz de defender a sua soberania. Temos de produzir conhecimento aqui dentro.

Na Universidade de São Paulo, temos o exemplo de que é possível desenvolver a pesquisa avançada, é possível defender a pesquisa tecnológica de ponta e é possível criar uma nova mentalidade pedagógica com recursos limitados.

Hoje, em centros universitários do país, em alguns órgãos que funcionam em âmbito estadual, como a Fapesp, ou nacional, como o CNPq e o Finep, só para dar três exemplos, podemos ter uma política racional de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Devemos importar seletivamente, mas não podemos incorporar o Brasil às nações hegemônicas e à superpotência que são os Estados Unidos sem uma reflexão cuidadosa. Devemos refletir sobre os exemplos alemão, japonês e norte-americano.

Paul Baran, num estudo sobre a política do subdesenvolvimento, mostra que os Estados Unidos e o Japão se libertaram dos grilhões da satelitização e da dependência porque souberam explorar os caminhos da criação própria.

Não somos inferiores, como seres humanos, a nenhum povo do mundo. Temos de saber utilizar os nossos recursos internos e criar, aqui, conhecimentos básicos, tanto para expandir a pesquisa como para diferenciar o ensino, ou para fomentar a expansão tecnológica que não seja produto de pacotes tecnológicos.

Devemos repudiar o pacote pedagógico, porque somos capazes de resolver os nossos problemas educacionais, mas devemos aproveitar tudo que se puder de outras nações na pedagogia, na ciência, na tecnologia. É um equívoco pensar que conquistaremos um lugar no Primeiro Mundo importando tecnologia e ciência, importando pacotes científicos e pedagógicos. Fizemos essa experiência em matéria de recursos transferidos dos países centrais para cá – e o que resultou disso? Enfrentamos, em seguida, a pior catástrofe que se abateu sobre o Brasil, essa dívida terrível, sanguessuga, que é maior à medida que é paga. E quanto mais é paga, mais ficamos pobres, incapazes de enfrentar nossos problemas, e mais precisamos de recursos externos.

Portanto, o problema da pesquisa avançada na ciência, na tecnologia e em qualquer outra esfera, tem esse significado fundamental. Devemos cooperar com todos os países, mas devemos repelir essa forma de dominação neocolonial que vem com o capitalismo oligopolista da era atual, um capitalismo que recria, nos países dependentes, controles que operam a partir de dentro desses países. Sob o capitalismo competitivo não havia esse risco tão grande; sob o capitalismo oligopolista do início do século, também não. Mas, sob o capitalismo oligopolista de hoje, há uma tendência à globalização do espaço econômico, cultural, político, ecológico etc., e, nessa globalização, seremos tragados pelos países mais poderosos. Por isso temos de pensar de uma forma autodefensiva e ofensiva. É necessário, pois, recrutar os talentos que são formados aqui (e que muitas vezes são importados pelos países avançados, compram no mercado mundial), o talento que o Brasil não sabe usar, que a Índia não pode usar e que a Inglaterra forma; um talento de primeira qualidade, preferido pelos Estados Unidos, pela Alemanha e por outros países da Europa, enfim, por todos os outros países do mundo, inclusive Portugal. O Brasil assiste a seus talentos serem drenados para o exterior, e não fazemos nenhum esforço para impedir esse processo destrutivo.

A verdade é que não tentamos criar no Brasil as condições para que haja essa interação entre a descoberta original, a aceleração do desenvolvimento econômico, a perseguição de melhor padrão de vida, com outras aspirações sociais, com possibilidades de vincular à democracia a liberdade com a igualdade. Portanto, contra esse equívoco devemos combater. É necessário formar uma perspectiva própria, uma política própria, severa, de expansão da pesquisa e da tecnologia de ponta.

(...)

Com relação à universidade, é preciso que ela avance até onde é necessário incorporar aquele que foi negado, que foi excluído, que merece tudo e não teve nada. Refiro-me ao estudante operário, po-

bre, que só tem oportunidade nos bandos de crianças abandonadas, jovens que vivem do crime esporádico ou sistemático. Esse tipo de aprendizagem deve desaparecer e ser substituído por uma educação escolar que permita a revolução educacional como ponto de partida de revolução social a que o Brasil resiste, que o Brasil se recusa a pôr em prática. É na revolução educacional que temos o ponto de partida de qualquer outra revolução, porque ela será a revolução da consciência social crítica e da tentativa do homem comum de criar uma sociedade nova no Brasil, que não deverá mais ser uma repetição do passado. As elites criaram este país e serão os de baixo que irão transformá-lo. Pelo menos é nisso que acredito.

CRONOLOGIA

1920 - Nasce a 22 de julho, em São Paulo, filho da imigrante portuguesa Maria Fernandes, que ganhava a vida como empregada doméstica. Florestan Fernandes não chega a concluir o ensino primário, tendo que se dedicar a pequenos serviços para ajudar no sustento da família. Trabalha, por exemplo, como engraxate, garçom e vendedor de produtos farmacêuticos.

1940 - Completa seus estudos básicos num "curso de madureza", como então se chamava o ensino supletivo – equivalente ao que hoje se denomina de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1941 - Ingressa no curso de ciências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP).

1943 - Publica seus primeiros artigos na imprensa paulista. Em 1º, 15 e 22 de julho, escreve – em três partes – O negro na tradição oral em *O Estado de S. Paulo.* Em 19 de agosto, publica Mais América na *Folha da Manhã.*

1944 - Conclui o curso de ciências sociais na FFCL-USP. Em setembro, casa-se com Myriam Rodrigues, tendo com ela seis filhos: Heloísa, Noêmia, Beatriz, Silvia, Florestan e Miriam Lúcia.

1945 - Torna-se segundo-assistente de Fernando Azevedo na cátedra de sociologia II da FFCL-USP.

1946 - Traduz a *Contribuição à crítica da economia política*, de Karl Marx, para uma coleção da Editora Flama organizada por Hermínio Sacchetta, seu companheiro de militância no Partido Socialista Revolucionário (PSR) – de tendência trotkista.

1947 - Torna-se mestre em antropologia pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, com a dissertação "A organização social dos tupinambá".

1949-1950 - Início do chamado Projeto Unesco, um conjunto de pesquisas sobre relações sociais no Brasil desenvolvido com apoio das Organizações das Nações Unidas (ONU), no qual Florestan Fernandes ganhou destaque questionando o mito da "democracia racial" brasileira.

1951 - Doutora-se em sociologia, na FFCL-USP, com a tese "A função social da guerra na sociedade tumpinambá".

1953 - Torna-se livre-docente da cadeira de sociologia I da FFCL-USP, da qual era regente desde 1952, com a tese "Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na Sociologia".

1960 - Participa ativamente da campanha "Em defesa da Escola Pública", sendo um dos principais expoentes nos debates que antecederam a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, sancionada em 1961.

1962 - Cria, em 28 de fevereiro, o Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho (Cesit), no qual vai abrigar boa parte de seus alunos na USP, entre eles Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni.

1964 - Conquista a cátedra de sociologia I, na FFCL-USP, com a tese "A integração do negro na sociedade de classes". É crítico de primeira hora do regime ditatorial que se implanta com o golpe militar a partir de 1º de abril. Alguns meses depois, chega a ser detido por três dias por participar de atividades de combate à repressão.

1965-66 - *Visiting Scholar* na Universidade de Colúmbia (EUA).

1968-69 - Investe no movimento contra a ditadura militar, sendo aposentado compulsoriamente, com base no Ato Institucional nº 5 (AI-5), em abril de 1969.

1969-1972 - No exílio, torna-se professor da Universidade de Toronto (Canadá).

1973 - Regressa ao Brasil, fazendo artigos e palestras contra o regime militar.

1975 - Publica *A revolução burguesa no Brasil,* considerada por muitos sua principal obra, na qual faz uma análise do processo histórico de formação do país, combinando conceitos weberianos e marxistas.

1977 - *Visiting Scholar* na Universidade de Yale (EUA).

1978 - Retorna definitivamente ao Brasil, iniciando uma intensa atividade político-pedagógica: aulas sobre as revoluções proletárias em programas de pós-graduação da PUC-SP, a convite de D. Paulo Evaristo Arns; reedição de textos clássicos do marxismo (especialmente de Lênin); e, entre outras tarefas, coordenação da Coleção Grandes Cientistas Sociais para a Editora Ática.

1983 - Inicia colaboração regular na imprensa brasileira, se tornando um dos principais articulistas da *Folha de S. Paulo*, jornal de destaque no processo de redemocratização do país.

1986 - Elege-se deputado federal constituinte pelo PT/SP, com mais de 50 mil votos. Ganha uma grande homenagem na Unesp.

1987-1988 - Participa ativamente do processo constituinte, apresentando 93 emendas. Destas, 34 foram aprovadas. Integrou a Submissão de Edu-

cação, Cultura e Esportes, as comissões de Família, Educação, Cultura e Esportes, de Ciência e Tecnologia e de Comunicação. Foi um dos principais porta-vozes dos movimentos trabalhistas, especialmente dos profissionais da educação pública.

1990 - Reelege-se deputado federal pelo PT/SP, agora com menos de 30 mil votos. Ganha o título de Professor *Honoris Causa* da Universidade de Coimbra (Portugal).

1995 - Falece em São Paulo, no dia 10 de agosto, vítima de um fracassado transplante de fígado.

Prêmios e homenagens

1995 - Homenagem, no dia 18 de outubro, em mesa-redonda no 19º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs), cujo conteúdo foi publicado na trigésima edição da *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (RBCS), em fevereiro de 1996.

1996 - Seu último livro, *A contestação necessária,* publicado no ano anterior, que reune perfis de ativistas e pensadores da esquerda brasileira e latino-americana (tais como Antonio Cândido, Caio Prado Júnior, Carlos Marighella, Henfil, José Carlos Mariátegui, José Martí, Luís Carlos Prestes e Luís Inácio Lula da Silva), ganha o Prêmio Jabuti de Literatura na categoria "Ensaio".

2001 - É instituído, pelo Senado Federal, o dia 22 de julho, data de nascimento de Florestan Fernandes, como o Dia Nacional do Cientista Social.

2004 - A biografia de Florestan Fernandes integra a galeria do livro *100 brasileiros*, que divulga a vida e a obra de pessoas que deixaram um legado de vulto para a humanidade. A publicação faz parte da campanha "O melhor do Brasil é o brasileiro", promovida pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica (Secom) da República Federativa do Brasil. Nesse mesmo ano, o filme *Florestan Fernandes – O Mestre*, da TV Câmara, ganha, na categoria "Documentário", o Prêmio Vladimir Herzog de Direitos Humanos.

2005 - Inauguração da Escola Nacional Florestan Fernandes, para a formação de lideranças e trabalhadores rurais ligados ao MST, na cidade de Guararema (SP). A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP nomeia a sua nova biblioteca central de "Florestan Fernandes".

BIBLIOGRAFIA

Obras de Florestan Fernandes

FERNANDES, Florestan. *O folclore em questão.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

______. *Florestan Fernandes:* a força do argumento. São Carlos: EDUFSCar, 1998. (João Roberto Martins Filho org.)

______. *Em busca do socialismo:* últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995a.

______. *A contestação necessária:* retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ática, 1995b.

______. Universidade e talento. *Revista Adusp*, São Paulo: Adusp, n. 4, out. 1995d. p. 8-11.

______. Experimentun crucis. *Folha de S.Paulo*, Opinião, 16 jan. 1995e. p. 1-2

______. Vacilações no Senado. *Folha de S.Paulo*, Opinião, 15 mai. 1995f. p. 1-2.

______. A festa da caridade. *Folha de S.Paulo*, Opinião, 2 jan. 1995g. p. 1-2.

______. Os partidos de esquerda. *Folha de S.Paulo*, Opinião, 07 ago. 1995h. p. 1-2.

______. Custos sociais do capitalismo. *Folha de S.Paulo*, Opinião, 20 ago. 1995i. p. 1-2.

______. O eclipse do trabalho. *Folha de S.Paulo*, Opinião, 26 jun. 1995j. p. 1-2.

______. *Democracia e desenvolvimento: a transformação da periferia e o capitalismo monopolista da era atual.* São Paulo: Hucitec, 1994a. (Pensamento Socialista, 14. Debate Contemporâneo, 9).

______. Mudança seletiva e ruptura histórica. *Folha de S.Paulo*, Opinião, 14 fev. 1994b. p. 1-2.

______. Combate à fome. *Folha de S. Paulo*, Opinião, 3 jan. 1994c. p. 1-2.

______. Depoimento sobre Hermínio Sacchetta. In: SACCHETTA, Hermínio. *O caldeirão das bruxas e outros escritos políticos*. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1992. p. 75-79.

______. *O PT em movimento*: contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Autores Associados, 1991a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 43)

______. Entrevista a Paulo de Tarso Venceslau. *Teoria e Debate*, São Paulo: Partido dos Trabalhadores, n. 13, mar. 1991c. Disponível em: <http://www.fpa.org.br/td/td13/td13_memoria.htm>. Acesso em: 10 fev. 2005.

______. *A transição prolongada:* o período pós-constitucional. São Paulo: Cortez, 1990. (Biblioteca da educação. Série economia e política, v. 2)

______. (org.). *Marx/Engels – história*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989a. (Grandes Cientistas Sociais, v. 36)

______. *A Constituição inacabada:* vias históricas e significado político. São Paulo: Estação Liberdade, 1989b.

______. *Pensamento e ação:* o PT e os rumos do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1989c.

______. Prefácio. In: MARTINS, Carlos Benedito. 2. ed. *Ensino pago:* um retrato sem retoques. São Paulo: Cortez, 1989e.

______. O renascimento da universidade. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1987. p. 309-317.

______. *Que tipo de República?* São Paulo: Brasiliense, 1986a. (Desafio Constituinte)

______. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986b.

______. *O que é revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1984b. (Coleção Primeiros Passos, 14)

______. *A ditadura em questão*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1982.

______. *Movimento socialista e partidos políticos*. São Paulo: Hucitec, 1980a. (Pensamento Socialista. Linha de Frente)

______. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980b.

______. *A natureza sociológica da sociologia*. São Paulo: Ática, 1980c. (Ensaios, v. 65)

______. *Mudanças sociais no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979a.

______. *Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979b. (Biblioteca de Estudos Latino-Americanos, v. 1)

______. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978a. (Estudos Brasileiros, 9. Série "Depoimentos", n. 1)

______. (org.). *Lênin – sociologia*. São Paulo: Ática, 1978b. (Grandes Cientistas Sociais, v. 5)

______. *A sociologia no Brasil:* contribuição par o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977. (Sociologia brasileira, v. 7)

______. *A sociologia numa era de revolução social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (Biblioteca de Ciências Sociais)

______. *A revolução burguesa no Brasil:* ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

______. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b. (Biblioteca de Ciências Sociais)

______ (org.). *Comunidade e sociedade no Brasil*: leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975c. (Biblioteca Universitária. Série 2. Ciências Sociais, v. 37)

______ (org.). *Comunidade e sociedade*: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Edusp, 1973. (Biblioteca Universitária. Série 2. Ciências Sociais, v. 34)

______. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

______. *Ensaios de sociologia geral e aplicada*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Sociologia)

______. *A função social da guerra na sociedade tupinambá*. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira/Edusp, 1970. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Antropologia)

______. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Zahar, 1968.

______. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965. 2v. (Ciências Sociais Dominus, 3)

______. *A organização social dos Tupinambá*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1963. (Corpo e Alma do Brasil, 11)

Obras sobre Florestan Fernandes

CANDIDO, Antonio. *Florestan Fernandes*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CERQUEIRA, Laurez. *Florestan Fernandes:* vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

D'INCAO, Maria Angela (org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes.* Rio de Janeiro: Paz e Terra/São Paulo: Unesp, 1987.

FÁVERO, Osmar (org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados/Niterói: EdUFF, 2005.

GARCIA, Sylvia Gemignani. *Destino ímpar:* sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. 34, 2002.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *Florestan ou o sentido das coisas*. São Paulo: Boitempo/Centro Universitário Maria Antônia/USP, 1998. p. 75-99.

MARTINS, José de Souza. *Florestan:* sociologia e consciência social no Brasil. São Paulo: Edusp, 1998.

MATUI, Jiron. *Cidadão e professor em Florestan*. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 90)

MAZZA, Débora. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional*. Taubaté: Cabral/Livraria Universitária, 2004.

SEREZA, Haroldo Ceravolo. *Florestan: a inteligência militante*. São Paulo: Boitempo, 2005.

Outras referências bibliográficas

ARRUDA, M. A. N. Apresentação: Alvoroço de um primeiro amor. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. XI-XV.

BORBA, Ângela Meyer. O folclore e suas relações com as ciências sociais, a educação e a socialização da infância em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados/Niterói: EdUFF, 2005. p. 119-132.

BOURETZ, Pierre. John Stuart Mill – A liberdade, 1859. In: CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER, Evelyne. *Dicionário das obras políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 815-827.

BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito:* escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1979.

BULHÕES, Ivone. *Os anjos também erram*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. A paixão pelo saber. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/São Paulo: Unesp, 1987. p. 23-30.

______. *Empresário Industrial e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Difel, 1964.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados/Niterói: EdUFF, 2005. p. 7-40.

______. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 10, n. 26, jan.-abr. 1996. p. 89-128.

______. Adeus. *Revista Adusp*, São Paulo: Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, n. 4, out. 1995. p. 30-31.

COGGIOLA, Oswaldo (org.) *Florestan Fernandes:* em busca do socialismo. São Paulo: Xamã, 1995. [Introdução: Florestan Fernandes e o socialismo, p. 9-28]

COHN, Gabriel. Florestan Fernandes e o radicalismo plebeu em Sociologia. *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 19, n. 55, set.-dez. 2005. p. 245-250.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

FERGE, Zsusa. Educação. In: BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 122.

FERNANDES, Heloísa; FERNANDES Jr., Florestan. Tudo na vida é sério, mas nada é definitivo. Entrevista com Zilda Iokoi e Marcos Cripa. *Revista Adusp*, São Paulo: Adusp, n. 4, out. 1995. p. 22-27.

FERREIRA, Jorge. URSS: mito, utopia e história. *Tempo: Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense*, Rio de Janeiro: Sette Letras, n. 5, 1998. p. 75-103.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FURET, François. Aléxis de Tocqueville: da democracia na América, 1835-1840. In: CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER, Evelyne. *Dicionário das obras políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 1222-1236.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação:* um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENRO Filho, Adelmo. *Contra o socialismo legalista*. Porto Alegre: Tchê, 1987.

______. A ideologia de Marilena Chauí. *Teoria & Política*, São Paulo: Brasil Debates, ano 2, n. 7, 1985. p. 89-101.

GORENDER, Jacob. Epílogo para um romance à revelia do autor. In: SACCHETTA, Hermínio. *O caldeirão das bruxas e outros escritos políticos*. Campinas: Pontes/Ed, Unicamp, 1992. p. 153-156.

IANNI, Octavio. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. In: IANNI, Octavio (org.). *Florestan Fernandes:* Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p. 7-45 (Grandes Cientistas Sociais, v. 58)

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 9-14.

JOHNSTONE, Monty. Internacionais. In: BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 195-199.

LÊNIN, Vladimir. *O Estado e a revolução*. São Paulo: Hucitec, 1979a.

______. *Que fazer?* São Paulo: Hucitec, 1979b.

LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996. p. 141-184.

LÖWY, Michael. *A evolução política de Lukács: 1909-1929*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko:* vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, Douglas (org.). *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 73-104.

MARTINS Filho, José Roberto. Prefácio: Um homem e seu tempo. In: FERNANDES, Florestan. *Florestan Fernandes:* a força do argumento. São Carlos: EDUFSCar, 1997. p. 9-15.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX. *Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. p. 329-410. (Os Pensadores, v. XXXV)

______. Teses contra Feuerbach. In: MARX. *Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1974b. p. 55-59. (Os pensadores, v. XXXV)

MANDEL, Ernest. *O lugar do marxismo na história*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

MAZZA, Débora. Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Brasília: Inep, 2002. p. 369-381.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Introdução. In: MENDONÇA, Sonia Regina de (org.). *O Estado brasileiro: agências e agentes*. Niterói: EdUFF/Vício de Leitura, 2005. p. 7-17.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do Desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil (1930-1964). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo: ANPOCS, v. 2, n. 5, 1987. (CD-ROM)

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social*: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

NERY, Tatiana Maria de Oliveira. O embate político-educacional nos anos 90 – Tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: NEVES, Lúcia (org.). *Política educacional dos anos 90:* determinantes e propostas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997. p. 145-162.

NETTO, José Paulo. A recuperação marxista da categoria de revolução. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/São Paulo: Unesp, 1987. p. 292-305.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia:* estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

______. *Brasil 2000:* nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: vinte anos depois. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo: Uninove, v. 6, n. 1, 2004. p. 9-24.

OLIVEIRA, Marcos Marques. *O articulista Florestan:* ciência e política como base de uma pedagogia socialista. Niterói: FE/UFF, 2006a.(Tese de doutorado)

______. Elementos para a constituição de uma pedagogia socialista a partir dos escritos "jornalísticos" de Florestan Fernandes. In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli (orgs.). *Educação se faz (na) política*. Niterói: EdUFF, 2006b. p. 199-229. (Série Práxis Educativa, 6)

______. Terceiro setor, voluntariado e educação: os caminhos giddenianos para a privatização do público. In: SEMERARO, Giovanni; TORRES, Ártemis; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). *Educação, fronteira política*. Cuiabá: EdUFMT, 2006c. p. 37-48.

______. O articulista Florestan Fernandes: democracia e educação em tempos de neoliberalismo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005a, pp. 149-200.

______. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal:* o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-2000). Bragança Paulista: EdUSF, 2002a. (Estudos CDAPH. Série Conjuntura & Política)

______. A política governamental de ciência e tecnologia: da C&T à CT&I. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *O empresariamento da educação*: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002b. p. 65-84.

______. *O desenvolvimento da ação sindical do ensino privado brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV-RJ/PREAL, 2001. (PREAL Debates, 7)

______. A interdisciplinaridade e suas (im)pertinências. *Antropolítica: revista contemporânea de Antropologia e Ciência Política*, Niterói: EdUFF, 1999. p. 97-108.

OZAÍ da Silva, Antonio. As origens e ideologia do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). *Espaço Acadêmico*, Maringá, ano 1, n. 3, ago. 2001. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: mar. 2005.

PEIRANO, Mariza G. S. *Uma antropologia no plural:* três experiências contemporâneas. Brasília: Ed. UnB, 1992.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. *Educação e sociedade*: leituras de sociologia da educação. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

PINTO, Renan Freitas. A sociologia em questão. *Ideias*, Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Unicamp, ano 4, n. 1/2, jan.-dez. 1997. p. 25-42.

PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia.* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RENAUT, Alain. Jeremy Bentham: introdução aos princípios da moral e da legislação, 1789. In: CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER, Evelyne. *Dicionário das obras políticas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 118-123.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência.* 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 16)

RODRIGUES, Lidiane Soares. *Entre a academia e o partido:* a obra de Florestan Fernandes (1969/1983). São Paulo: FFLCH/USP, 2005.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da educação no Brasil.* 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROMÃO, Wagner de Melo. *A experiência do Cesit:* sociologia e política acadêmica nos anos 1960. FFLCH/USP, 2003. (Tese de mestrado)

SAVIANI, Dermeval. Florestan e a educação. *Estudos Avançados*, São Paulo: IEA/USP, v. 10, n. 26, jan.-abr. 1996. p. 71-87.

SECCO, Lincoln. A sociologia como previsão: Florestan e a Revolução dos Cravos. In: MARTINEZ, Paulo Henrique. *Florestan ou o sentido das coisas*. São Paulo: Boitempo/Centro Universitário Maria Antônia/USP, 1998. p. 75-99.

SEMERARO, Giovanni. O educador político e o político educador. In: SEMERARO, Giovanni (org.). *Filosofia e política na formação do educador*. Aparecida: Ideias & Letras, 2004. p. 57-79.

______. Tornar-se "dirigente". O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Ana Paula (orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 261-274.

SILVA, Otávio Luiz Machado. *A educação na Assembleia Nacional Constituinte sob*

a ótica de Florestan Fernandes: um estudo da participação popular nos quadros da democracia da Nova República. Ouro Preto: UFOP, 1998.

SILVEIRA, Paulo. Um publicista revolucionário. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1987. p. 287-291.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. *Lembranças de 1848:* as jornadas revolucionárias de Paris. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

TOLEDO, Caio Navarro de. Utopia e socialismo em Florestan. In: MARTINEZ, Paulo Henrique. *Florestan ou o sentido das coisas*. São Paulo: Boitempo/Centro Universitário Maria Antônia/USP, 1998. p. 59-68.

WILLEMS, Emilio. Revolução. (291-292). In: *Dicionário de Sociologia*. 7. ed. Rio de Janeiro/Porto Alegre: Globo, 1977.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil:* a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1969). Campinas: Papirus, 1990.

ZIZEK, Slavoj. *As portas da revolução:* seleção dos escritos de Lênin de fevereiro a outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2005.